جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

التفكير التأملي وعلاقته بالالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة

إعداد الطالب
خالد مفلح المراعية

إشراف
أ.د فؤاد طه الطلافحة

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليـــــــــــــا
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
فـــي كليـــة علم النفس /قســم علم النفس التربوي

جامعة مؤتة، 2017

الإهداء

إهداء إلى روح خالي

رحمة الله

المــــوت أصاب من لـم تفـــــــارق فاه البسمـــــة

والحــــزن أصـــــــــاب قلبنا ولـــــــــم يغادروا

يـــــا من شمـــل بكـل شـــــيء رحمـــــــــته

ارحم من غـــادر دنيانا وقلبنا لـــــــــــم يغادروا

الشكر والتقدير

اللهم لك الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك وعلو مكانك, الحمد لله الذي منى علينا بنعمة العقل وأرشدنا إلى طريق العلم ويسرا عملنا هذا.

وبعد........

أتوجه بالشكر إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور فؤاد طلافحة الذي رعاني في دراستي ووجهني في رسالتي ومنحني كامل وقته, لكي يرى عملي النور, منذ أن كان فكرة إلى أن أصبح رسالة وبحثا.

وايضا اتوجه بالشكر والتقدير الى اللجنة الموقرة لمنحي وقتها الثمين لمناقشة رسالتي, وطرح ملاحظاتها العلمية الهامه من اجل تجويد رسالتي.

والشكر موصول إلى عائلتي التي وقفت إلى جانبي في مشواري الدراسي.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملاحق	ز
الملخص باللغة العربية	ح
الملخص باللغة الإنجليزية	ط
الفصل الاول خلفية الدراسة واهميتها	
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
3.1 اهمية الدراسة	5
4.1 حدود الدراسة	6
5.1 التعريفات المفاهمية والاجرائية	6
الفصل الثاني الاطار النظري والدراسات السابقة	
1.2 الاطار النظري	**8**
2.2 الدراسات السابقة	31
الفصل الثالث المنهجية والتصميم	
1.3 منهج الدراسة	45
2.3 مجتمع الدراسة	45
3.3 عينة الدراسة	45

المحتوى	الصفحة
4.3 ادوات الدراسة	47
5.3 اجراءات الدراسة	53
6.3 متغيرات الدراسة	53
7.3 المعالجة الاحصائية	54
الفصل الرابع عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات	
1.4 عرض النتائج	55
2.4 مناقشة النتائج	73
3.4 التوصيات	75
المراجع	76
الملاحق	83

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والكلية والمستوى الدراسي والتقدير ومكان السكن.	46
2	معاملات الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على مقياس التفكير التأملي.	48
3	معاملات الثبات لمقياس التفكير التأملي ككل ولأبعاده.	48
4	معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لمقياس أسلوب الحياة.	51
5	معاملات الثبات لمقياس الالتزام الديني ككل ولأبعاده .	52
6	الاوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لتصّورات عينة الدراسة نحو التفكير التأملي.	55
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد الفهم.	56
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد التأمل.	57
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد التأمل الناقد.	58
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد العمل الاعتيادي.	59
11	الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لتصّورات عينة الدراسة نحو	60

	الالتزام الديني.	
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد علاقة الفرد بربه.	61
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد علاقة الفرد مع الآخرين.	62
14	يوضح مصفوفة معامل إرتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير التأملي وكلّ بعد من أبعاده والإلتزام الديني، على المستوى الكُلي والبُعدي.	64
15	اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح ومعامل الالتواء.	66
16	نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis Of variance) للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار فرضيات الدراسة .	67
17	نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المتنبأ التفكير التأملي في الالتزام الديني.	68
18	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "Stepwise Multiple Regression " للتنبؤ في الالتزام الديني من خلال أبعاد التفكير التأملي كمتغيرات متنبئه.	69
19	نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المتنبأ التفكير التأملي في علاقة الفرد بربه كأحد أبعاد الالتزام الديني.	69
20	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "Stepwise Multiple Regression " للتنبؤ في علاقة الفرد بربه من خلال أبعاد التفكير التأملي كمتغيرات متنبئه.	70
21	نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المتنبأ التفكير التأملي في علاقة الفرد مع زملائه كأحد أبعاد الالتزام الديني.	71
22	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "Stepwise Multiple Regression	72

" للتنبؤ في علاقة الفرد مع الآخرين من خلال أبعاد التفكير التأملي كمتغيرات متنبئه.

قائمة الملاحق

رمز الملحق	العنوان	الصفحة
أ	مقياس التفكير التأملي بصورته الأولية	84
ب	مقياس الالتزام الديني بصورته الاولية	89
ج	مقياس التفكير التأملي بصورته النهائية	94
د	مقياس الالتزام الديني بصورته النهائي	97
هـ	قائمة بأسمى محكمي أدوات الدراسة	101
و	كتاب تسهيل مهمة	103

الملخص

التفكير التأملي وعلاقته بالالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة

خالد مفلح المراعية

جامعة مؤتة, 2017

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير التأملي والالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة, ولقد أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2017/2016, وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤتة والبالغ عددهم(21750), وتم اختيار عينة عنقودية عشوائية قوامها 500 طالب وطالبة, ولقد طبق المنهج الوصفي, وتم استخدم مقياس التفكير التأملي لكيمبير(2000) ومقياس الالتزام الديني لشويعر(1989), ومن أهم نتائج الدراسة, أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة ما بين التفكير التأملي والالتزام الديني على المستوى الكلي, وعلى مستوى الإبعاد احتل المرتبة الأولى بعد التأمل، تلاه بعد العمل الاعتيادي وفسر كليهما (23.0%) من التباين في الالتزام الديني، وأظهرت الدراسة أن مستوى التفكير التأملي جاء بدرجة مرتفعة ككل, حيث أحتل بعد التأمل المرتبة الأولى, يليه بعد الفهم, وفي المرتبة الثالثة بعد التأمل الناقد, وفي المرتبة الرابعة بعد العمل الاعتيادي, ودلت الدراسة أيضا أن مستوى الالتزام الديني جاء بدرجة مرتفعة ككل, حيث احتل بُعد علاقة الفرد بربه المرتبة الأولى يليه بُعد علاقة الفرد مع الآخرين.

الكلمات المفتاحيه: التفكير التأملي, الالتزام الديني, جامعة مؤتة.

Abstract

reflective Thinking Religious Commitment and its Relationship with The Mutah University students.

Khalid Maflah AL-maraeia.
Mutah University, 2017.

This study aim to find out the relationship between reflective thinking and religious commitment for the students in Mutah University, in the first semester (2016-2017) and they were (21750) students. abotryoidal sample was chosen, they were(500) students. and the researcher used a description method. he used Kember reflective scale(2000), and religious commitment Showier (1989), the results showed that is positive relationship between reflective thinking and religious commitment in general , the first level was reflective than normal work and explained both of (22%) from religious commitment, and the study showed the level of reflective Thinking came in a high level in general, than reflective came in the first level next comprehension, and the third level was reflective critic, the fourth level normal work. The study showed the level of the religious commitment came in a high level in general than the Relationship of individual with Allah came in the first level then the Relationship of individual with others.

Key words: reflective thinking, religious commitment, Mutah University.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

قال تعالى: (**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا**) (الإسراء: أية 70), لقد فضل الله – عز وجل – الإنسان على سائر المخلوقات بالكثير من النعم وأفضلها العقل, فعقل الإنسان هو الذي رفع شأنه وجعله أفضل المخلوقات، ولذلك لا بد من معرفة هذا العقل، وبالتالي لا بد من معرفة التفكير، ولا بد من معرفة طريقة التفكير، لأن هذا الواقع المسمى بالتفكير هو الذي يجعل للعقل قيمته، وهو الذي يعطي هذه الثمرات اليانعة، التي بها تصلح الحياة، ويصلح الإنسان، بل يصلح الكون كله بما فيه من جماد ونبات وحيوان.

إن العلوم والفنون، والأدب والفلسفة، والفقه واللغة، والمعرفة بشكل عام، إنما هي نتاج للتفكير, لذلك كان لزاما على الإنسان أن يدرك واقع التفكير، وطريقة التفكير.

ولذلك احتل التفكير أهمية كبيرة لدى المفكرين والفلاسفة منذ القدم حتى عصرنا هذا, ولاسيما في البحوث السيكولوجية والتربوية, باعتباره أكثر المهارات الإنسانية تعقيدا ورقيا, ولقد حاول بعض العلماء الوصول إلى طريقة تفكير الإنسان, وفي طريقهم إلى ذلك توصلوا إلى أنماط مختلفة من التفكير, منها التفكير العلمي, والتفكير الحسي والتفكير المنطقي والتفكير التحليلي والتفكير التأملي وغيرها من أنماط التفكير المختلفة, التي يمتاز كل منها بميزات تختلف عن الآخر, فمنها ما يستخدم قدرات عقلية بسيطة ومنها ما يستخدم قدرات عقلية عالية المستوى, ومنها ما يفكر بالتفكير نفسه.

فالتفكير التأملي يعد من أرقى أنماط التفكير, لاستخدامه قدرات عقلية عالية في فهم المشكلات وتحليلها والوصول إلى حلول منطقية, فالتفكير التأملي وفقا للفيلسوف الأمريكي ديوي (Dewey) هو عبارة عن حالة من الشك أو التردد أو الحيرة أو الارتباك, تمثل نقطة

انطلاق في عملية عقلية, تبدأ بالبحث والاستقصاء, والوصول إلى الفروض واختبار أفضلها ذهنيا, ومن ثم الوصل إلى الحل الأفضل, وبذلك ميز ديوي (Dewey) بين التفكير التأملي وغيره من أنماط التفكير الأخرى, من خلال توفر عنصرين, الأول: حالة الشك والارتباك, والثاني: الأساليب والطرق والاستراتجيات اللازمة لإزالة حالة الشك والارتباك اتجاه الموقف أو المشكلة (Phan, 2007).

ويؤكد ذلك كيم (Kim, 2005) بأن التفكير التأملي هو ذلك التفكير المتأني والهادف لحل المشكلات والمواقف من خلال التحليل والمراقبة, من أجل الوصول إلى فهم عميق, من خلال استخدام الاستراتجيات المناسبة لذلك, بينما يرى سعادة (2003) أن التفكير التأملي نوع خاص من أنواع التفكير الذي يقوم على المعرفة والوعي والتأمل الذاتي, ومراقبة النفس, والنظر إلى المواقف والمشكلات بشكل عميق ودقيق.

ويقسم هلفش وسميث (Hullfish, Smith, 1963) التفكير التأملي إلى أربع مراحل, تبدأ بوجود مشكلة أو موقف, ومن ثم يتم تحديدها واستيضاحها وتحليلها إلى عناصرها البسيطة, وتكوين فروض, والأخذ بأكثر الفروض كفاءة.

ويرى كيرك (Kirk ,2000) إن لكل نمط من أنماط التفكير خصائص تظهر على سلوك الفرد وتصرفاته, فالتفكير التأملي له خصائص تظهر على سلوك الفرد, منها أنه أقل اندفاعا وتهورا, والفرد المتأمل أكثر استماعا للآخرين, ويتصف أيضا بالمرونة العقلية, والتدقيق والضبط.

وتعد أكثر مراحل نمو الإنسان تأثرا هي مرحلة المراهقة المتأخره (الطالب الجامعي, 18-21) التي يكتسب فيها الفرد السلوكيات التي قد تلازمه طيلة حياته, من خلال أنماط التفكير التي يتعلمها في المدرسة والجامعة, والتي تساهم بشكل كبير في تكوين شخصيته المستقبلية, فالتفكير في مرحلة المراهقة المتأخره (الطالب الجامعي) يختلف عن التفكير في مرحلة الطفولة, فهو يمتاز بالحرية والمرونة, والتي تساعد على التحليق بالتفكير في الخيال والتأمل دون استخدام الأشياء المحسوسة, فالطالب الجامعي يستخدم مفاهيم لا

يمكن ربطها مع خبراته السابقة, فالتفكير بالتفكير هو ميزه من ميزات التفكير لديه, فهو يبتعد عن التمركز حول الذات, بحيث يصبح قادرا على النظر إلى أنشطته العقلية بشكل عميق, مما ينعكس على سلوكياته في المستقبل (هرمز وإبراهيم, 1988).

فالتفكير في القرآن الكريم أخذ مساحة واسعة لما له من أثر في حياة الإنسان الدنيوية والأخروية, فإن الفلاح والفوز في الدنيا أو الآخرة يعتمد على مدى استخدام الإنسان لعقله, وتبصره في وجوده واستخدامه قدراته التفكيرية فيما ينفعه في دينه ودنياه, فقد رتب الله عز وجل سوء عاقبة المكذبين على تعطيلهم حواسهم وعقولهم, قال تعالى: (**وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ**) (الملك: آية 10).

لقد احتل الدين في التاريخ البشري مكانة كبيره, واتفق معظم العقلاء من البشر على أن الدين روح الوجود الإنساني, وأن الإنسان من غير دين أشبه بالساري في الليل بلا مصباح ولا دليل يهديه, فالدين من الناحية العقلية هو الذي يحل ألغاز الوجود, وهو الذي يجيب عن أسئلة الإنسان الكبرى والخالدة التي صاحبته وأقلقته منذ بدأ يفكر في نفسه وفي العالم من حوله, من أين ؟ و إلى أين ؟ و لم ؟ أعنى: السؤال عن البداية وعن المصير وعن الغاية؟.

والدين من الناحية النفسية هو نداء الفطرة كما قال تعالى: (**فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ**), (سورة الروم: الآية 30). هذه الفطرة التي جبلت على الإيمان بإله عظيم تتجه إليه القلوب و الخوف, و الخضوع و الحب وغيرها من السمات, هذا هو الإيمان الذي يشبع جوع الفطرة، و يروى ظمأها، و يملأ فراغها.

ففي القرن التاسع عشر خرجت نظريات مختلفة بخصوص أصل الديانات، مزيحين بذلك الادعاءات القديمة بأن المسيحية أصل الديانات, فقد أخرج المنظران القديمان تايلور (Tylor) وهربت سبينسر (Spencer.H) نظرية الروحانية، بينما استخدم البيولوجي جون لوبوك (john. L) تعبير الشهوة الجنسية، في هذه الأثناء، فسر العالم الديني القديم ماكس كولر

(Maks.k) أصل الديانات بأنها بدأت باللذة. وأخيراً اقترح المفكر ويلهام ماندرت (Wayalham.m) أن أصل الأديان كان تفسيرات أسطورية أو خرافية لأحداث طبيعية. لكن كل هذه النظريات انتقدت بشكل واسع، ولم يوجد إجماع على أصل الأديان.

ويرى القرضاوي (1977) وإن صحت بعض هذه النظريات في بعض الأديان فهي ليست كذلك في الإسلام, الذي يرى أن حياة الإنسان من المهد إلى اللحد هي لله تعالى, وإنما يمتد إلى جوانب الحياة كافة, والإسلام يرى أن الإنسان مولود على الفطرة, وأن البيئة هي التي تؤثر فيه لعمل الخير أو الشر, وأن الدين ليس خصما للحياة أو عائقا أمامها, بل دعا الإسلام إلى إعمار الكون والمحافظة عليه.

ولذلك يعتبر الالتزام الديني هو التطبيق الفعلي لمنهج الدين في الحياة, ويظهر ذلك في سلوكيات الأفراد في حياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين, ويرى الصالح (1992) أن الالتزام الديني هو حالة ذهنية ونفسية يبذل صاحبها جهدا وطاقة في تطبيق أحكام الدين في حياته اليومية من أجل الفوز برضا الله عز وجل.

وقد حدد النمر (1987) سمات وخصائص تظهر على سلوك الأفراد الملتزمين دينيا, منها أنه صاحب فكر إيجابي, ومؤمن بقضاء الله وقدره, وأنه صادق في تعامله مع الآخرين, ومتعاون ومخلص ومنتج في حياته, ويتصف أيضا بأنه حارس للعدالة مدافع عن حقوق المظلومين.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

" اليوم أنت حيث أتت بك أفكارك وغدا ستكون حيث تأخذك أفكارك" **(حكمة هندية)**,

لذلك نرى سعي المؤسسات التربوية الاردنية بشكل خاص والاسلامية بشكل عام الى تنمية انماط التفكير المختلفة, لكي يستطيع الافراد تحديد مسارهم في الحياة الاكادمية والاجتماعية والدينية في المستقبل, ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة, التي تدرس نمط مهم من انماط التفكير وهو التفكير التأملي, الذي يساعد الافراد على فهم المواد العلمية والادبية

والدينة بشكل اعمق, والتي دعا الاسلام اليها من أجل الوصول إلى فهم عميق لآياته الكونيه والقرآنيه, بعكس ما يدعيه البعض بأن الاسلام يؤدي إلى الجمود الفكري والى التطرف لدى الطالب الجامعي, فالطالب الجامعي هم أكثر الفئات العمرية تأثرا بتطورات العصر التكنولوجية والإعلامية, ولذلك جاءت أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

1. ما مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة مؤتة؟
2. ما مستوى الالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة؟
3. هل هناك علاقة مابين التفكير التأملي والالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة؟
4. ما القدرة التنبؤية للمتغير المتنبأ (التفكير التأملي) بأبعاده (العمل الاعتيادي, والفهم, والتأمل, والتأمل الناقد) في المتغير المحك (الالتزام الديني) ككل؟
5. ما القدرة التنبؤية للمتغير المتنبأ (التفكير التأملي) بابعاده (العمل الاعتيادي, والفهم, والتأمل, والتأمل الناقد) بعلاقة الفرد بربه كأحد أبعاد الالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة؟
6. ما القدرة التنبؤية للمتغير المتنبأ التفكير التأملي بابعاده (العمل الاعتيادي, والفهم, والتأمل, والتأمل الناقد) بعلاقة الفرد بالآخرين كأحد أبعاد الالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة؟

3.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من الموضوع الذي تتناوله وهو " التفكير التأملي وعلاقته بالالتزام الديني " والتي تعتبر من الدراسات الأصيلة التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة في حدود معرفة الباحث, وتبرز أهمية الدراسة من خلال الاهمية النظرية والاهمية التطبيقية وهي على النحو التالي:

- **الأهمية النظرية:**

1. أهمية موضوع التفكير التأملي, والذي يعتبر من القضايا التربوية الحديثة والمتطورة, والمرتبطة بالحركة الفكرية المستمرة.
2. قلة الأدبيات والدراسات التي تناولت التفكير التأملي بشكل عام, وفي مجتمع الطالب الجامعي بشكل خاص

- **الأهمية التطبيقية:**

1. تفيد نتائج الدراسة في وضوح الرؤية لدى التربويين عن مدى مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين.
2. الوقوف على جوانب الالتزام الديني لدى الطالب الجامعي, وبخاصة في وقتنا الحالي بسبب ظهور الحركات الدينية المتزايدة والمنتشرة بين أوساط الطلبه الجامعيين.
3. الفئة التي تتناولها الدراسة, وهي الطالب الجامعي والتي تعتبر أكثر الفئات تأثرا بمتغيرات العصر ومستجداته.
4. تفيد نتائج الدراسة في توجيه أنظار القائمين على العملية التربوية إلى مدى الالتزام الديني الوسطي, ووضع البرامج التربوية لتعزيز ذلك.

4.1 حدود الدراسة

التزمت الدراسة بالحدود الآتيه:

- المحدد البشري: طلبة البكالوريس في جامعة مؤتة.
- المحدد المكاني: جامعة مؤتة.
- المحدد الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 2017/2016م.

– المحدد الموضوعي: وسيطبق الباحث في هذة الدراسة مقياس التفكير التأملي لكيمبير وآخرون(Kember, Leung, Jones, Loke, Mckay, Sinclair, Tse, Webb, Wong, F. , Wong, M. & Yeung, E ,2000), ومقياس الالتزام الديني لشويعر (1989).

5.1 التعريفات المفاهمية والإجرائية

التفكير التأملي : "معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم, وصولا إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية, وبناء فهم عميق, باستخدام استراتجيات تعلم مناسبة, ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين, بما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز" (kim,2005, p 28).

ويعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير التأملي المستخدم في هذة الدراسة.

الالتزام الديني : هو الالتزام بالعقيدة الصحيحة للإيمان من خلال الإيمان بالله وكتبه ورسله والملائكة وباليوم الآخر والقدر خيره وشره, وظهور ذلك الإيمان على سلوكياته من خلال إتيان ما أمر الله به واجتاب ما نهى الله عنه (الشويعر, 1989).

ويعريف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الالتزام الديني المستخدم في هذة الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة.

1.2 الإطار النظري:

يعرض الباحث في هذا الفصل الإطار النظري الخاص بمتغيري الدراسة التفكير التأملي والالتزام الديني على النحو التالي :

التفكير التأملي

مفهوم التفكير

لاستجلاء مفهوم التفكير لابد من وقفتين, إحداهما لغوية, والأخرى اصطلاحية.

أما لغويا فلقد ذكر ابن منظور(1992,ج5,ص65) "فكر: الفَكْرُ والفِكْرُ: إِعمال الْخَاطِرِ فِي الشَّيْءِ؛ قَالَ سِيبَوَيْهِ: وَلَا يُجْمَعُ الفِكْرُ وَلَا العِلْمُ وَلَا النظرُ. والفِكْرة: كالفِكْر وَقَدْ فَكَرَ فِي الشَّيْءِ وأَفْكَرَ فِيهَ وتَفَكَّرَ , والتَّفَكُّر اسْمُ التَّفْكِير. وَمِنَ الْعَرَبِ مَنْ يَقُولُ: الفِكْرُ الفِكْرَة، الْجَوْهَرِيُّ: التَّفَكُّر التأَمل، وَالِاسْمُ الفِكْرُ والفِكْرَة، وَالْمَصْدَرُ الفَكْر، بِالْفَتْحِ. قَالَ يَعْقُوبُ: يُقَالُ: لَيْسَ لِي فِي هَذَا الأَمرِ فكْرٌ أَي لَيْسَ لِي فِيهِ حَاجَةٌ، قَالَ: وَالْفَتْحُ فِيهِ أَفصح مِنَ الكسر".

ولقد أورد الرازي (ج1,ص517) في معجمه مختار الصحاح كلمة فكر :" التَّفَكُّر التأمل والاسم الفِكْرُ و الفِكْرةُ والمصدر الفَكْرُ بالفتح وبابه نصر و أفْكَر في الشيء و فَكَّر فيه بالتشديد و تَفَكَّر فيه بمعنى ورجل فِكِّيرٌ بوزن سكيت كثير التفكر".

وأما اصطلاحيا, ويذكر كل من العفون وعبد الصاحب (2012) أن التفكير تكوين فرضي غير محسوس, فلقد اختلف العلماء والمفكرون في تعريفة, فنرى أن المدرسة المعرفية اعتبرته سلسلة من العمليات العقلية الداخلية التي تؤثر في البناء المعرفي والسلوكي لدى الفرد, بينما منظرو المدرسة السلوكية وعلى رأسها واطسون, اعتبروا أن

التفكير عملية فرضية لا يمكن قياسها بطريقة علمية, إلا من خلال السلوك الظاهر الذي يمكن قياسه.

ويعتبر ديوي هو أول من طالب بدراسة التفكير بشكل منطقي, إذ حدد خطوات التفكير, بالشعور بالمشكلة, وتحديدها وتحليلها إلى عناصر بسيطة, ومن ثم وضع الفروض واختبارها.

أما الجشطالتيون ومنهم كوفكا (k.koffka) وكوهلر(kohler) فلقد اعتبروا أن التفكير عبارة عن تمثيل للمشكلة بشكل مجرد في الذاكرة, وأن فهم المشكلة بشكل جيد يؤدي إلى حلها.

ويعرف همفري (Hamfri) المشار إليه في (عثمان, 1986) التفكير بانه ما يتجلى من خبرة الكائن العضوي سواء كان إنسانا أم حيوانا حينما يتعرض لمشكلة ما, ويسعى لحلها.

ويرى الهاشمي (1985) أن التفكير هو السلوك الذي ينتج عن عملية ذهنية نفسية حينما يواجه مشكلة ما يريد حلها.

ويرى زريق (1989) أن التفكير ذو طبيعة رمزية, ويكون بشكل متسلسل, وتكون تلك السلاسل في المجال الذهني للفرد, لحل أي مشكلة أو القيام بأي فعل.

أنماط وأشكال التفكير .

يرى كل من قطامي وجروان وبشارة ونيومان (Newmann) المشار إليهم في (العتوم, 2004), أن أشكال وأنماط التفكير متعددة كما أشارت الدراسات التربوية والنفسية, فمنهم من صنفها وفقا لأشكالها المتناظرة, ومنهم من صنفها لأنماطه ومنهجياته المتعددة, وفيما يلي ذكر لبعض الأشكال والأنماط المختلفة للتفكير.

-**التفكير الحسي (Sensory Thinking):** ولقد سمي بهذا الاسم بسبب أن التفكير لا يحدث إلا بوجود مثيرات يتم استقبالها عن طريق الحواس, مما يؤدي إلى تآزر حس حركي, مما يعطي هذا التآزر السيطرة على تفكير الفرد.

– **التفكير المادي (Concrete Thinking):** وهذا النمط من التفكير يستخدم الأشياء المادية المحسوسة لكي يقوم بإبراز وجهة نظر أو سلوك معين, كما لدى الأطفال, فهو لا يستخدم الافتراضات العقلية أو الغيبية.

– **التفكير المنطقي (Logical Thinking):** يبحث هذا النمط من التفكير في العلل والأسباب المؤدية إلى حدوث الأشياء والظواهر بشكل عام, وإلى النتائج المترتبة على أعمال الناس, وإلى الأدلة والحجج التي تثبت أو تنفي وجهات النظر.

– **التفكير التحليلي (Analytical Thinking):** يستخدم هذا النمط من التفكير قدرة الفرد على تحليل المثيرات المتعددة التي يستقبلها الفرد من البيئة, إلى أجزاء يسهل التعامل معها, والتفكير بها بشكل مستقل.

– **التفكير التركيبي (Synthetic Thinking):** وهو قدرة الفرد على تجميع المثيرات المنفصلة, لكي تصبح مثيرا جديد قابلا للتفكير فيه.

– **التفكير التباعدي (Divergent Thinking):** هو التفكير الذي يقوم على إنتاج عدد من الاستنتاجات والحلول دون التقيد بقواعد محددة للتفكير.

– **التفكير التقاربي (Convergent Thinking):** ويستند هذا النمط من التفكير على أن يقوم الفرد بالسير على خطة منظمة وفق قواعد محددة للوصول إلى نتائج معينة.

–**التفكير ما وراء المعرفي (Meta Cognitive Thinking):** هو التفكير بالتفكير, حيث إنه يعتبر من أعلى مستويات التفكير, فهو يقوم على مراقبة العمليات العقلية والتفكيرية للفرد وتقييمها ,وكيفية استخدامها.

– **التفكير عالي الرتبة (Higher Order Thinking):** هو ذلك التفكير الذي يتمتع بالتنظيم الذاتي للتفكير, والغني بالمفاهيم,والذي يقوم على التساؤلات في المواقف الحياتية والتعليمية.

– **التفكير الإبداعي (Creative Thinking):** تعتبر الأصالة والطلاقة والمرونة من أهم خصائص التفكير الإبداعي لدرجة أن الشخص يقوم بتعديل وتوليد أفكار جديدة لحل

المشكلة التي تواجهه, ويعتمد هذا النمط من التفكير على خبرة الفرد, ومقدرته على عدم الالتزام بالقواعد المنطقية, أو ما هو بديهي.

–**التفكير الناقد (Critical Thinking):** هو ذلك التفكير الذي يستخدم قدرة الفرد وميوله لتغيير نمط التفكير من النظامية في الذات إلى تقويم الشخص لنفسه بطريقة موضوعية.

– **التفكير العلمي (Scientific Thinking) :** يرى كل من العفون وعبد الصاحب (2012) أن التفكير العلمي هو ذلك التفكير الذي يستخدم الدليل والبرهان لحل المشكلات وفق منهجية منظمة, وقائمة على مسلمات عقلية وواقعية.

–**التفكير التأملي (Reflective Thinking) :** يرى سعادة (2003) أن التفكير التأملي نوع خاص من أنواع التفكير الذي يقوم على المعرفة و الوعي والتأمل الذاتي, ويستهدف مراقبة النفس, والنظر إلى الأمور بشكل عميق ودقيق.

الجذور التاريخية للتفكير التأملي

لقد استحوذ التفكير التأملي على اهتمام عدد من المفكرين في بدايات القرن العشرين وعلى رأسهم بانت (Binet, 1929) وجيمس(James, 1931) وديوي (Dewey, 1933), ولكن مع ازدهار المدرسة السلوكية في ثلاثينات القرن الماضي, وعلى رأسها واطسون الذي نظر إلى العمليات العقلية أنها لا يمكن قياسها, وإنما نستطيع دراسة السلوكيات الناتجة عنها, مما أدى إلى عدم الاهتمام بذلك النمط الراقي من أنماط التفكير حتى مطلع عقد الثمانينيات من القرن الماضي, عندما ظهرت مجهودات سكون (Schon, 1983) عن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها, وبالتالي أدى إلى لفت انتباه الكثير من الذين يدرسون التفكير الناقد والتحليلي إلى مصطلح التفكير التأملي وأخذه بعين الاهتمام في أبحاثهم (مصطفى,1992).

وان الاهتمام السريع بدراسة التفكير التأملي جاء نتيجة اقتناع الباحثين التربويين بأن التعليم عملية تراكمية تأتي نتيجة مرور الطالب بمواقف تعليمية معينة, وأن التعليم أمر مركب, وإلى أن المؤسسات التربوية مسؤولة عن إعداد الطلبة من خلال تفاعلهم مع

أنفسهم في المواقف التعليمية التي تقتضي منهم التأمل في ممارساتهم, وإعطائها التفسيرات قبل صنع القرارات المتعلقة بها (العفون وعبد الصاحب, 2012).

مفهوم التفكير التأملي

كلمة تأمل في معجم اللغة الانجليزية (webester, 1993) لها معانٍ عديدةٌ, منها انعكاس الضوء أو الحرارة أو الأشعة من سطح ما، كما تشير إلى التفكير أو التركيز فيما يحدث داخل العقل، ومن معانيها أيضا في اللغة الانجليزية العودة إلى الوراء والتفكير في موضوع أو هدف أو فكرة.

ولغويا فلقد عرف (الرازي, بدون تاريخ) في معجمه مختار الصحاح في الجزء الأول صفحه 10 كلمة (تَأَمَّلَ) الشَّيْءَ نَظَرَ إِلَيْهِ مُسْتَبِينًا لَهُ. وذكر (ابن منظور,1992) في كتابه لسان العرب الجزء 11 صفحه 27"التأمل: التثبت. وتأملت الشيء: أي نظرت إليه مستثبتا له, وتأمل الرجل: تثبت في الأمر والنظر".

أما اصطلاحيا, فلقد اختلفت نظرة المفكرين للتفكير التأملي وذلك بسبب تداخل التفكير التأملي مع أنماط التفكير الأخرى مثل التفكير الناقد والتحليلي وحل المشكلات.

واختلفت مفاهيم التفكير التأملي لدى نخبه من المفكرين والباحثين التربويين, حيث يرى بني أحمد (2013) أن التفكير التأملي هو التركيز والتبصر بالموقف أو الرأي أو المعتقد الذي يواجهه الفرد, ومن ثم القيام بتحليله بعد فهمه من خلال النظر في جوانبه المختلفة.

وتشير كل من العفون وعبد الصاحب (2012) إلى أن التفكير التأملي هو عبارة عن تأمل الموقف, وتحليله إلى عناصره البسيطة, ووضع الخطط اللازمة لفهمه, للوصول إلى النتائج المرغوب بها.

أما بالنسبة لديوي Dewey فإن التفكير التأملي هو عبارة عن حالة من الحيرة أو التردد, أو الصعوبة الذهنية, التي تكون منطلقا للتفكير, مما يؤدي إلى عملية البحث عن الحلول لتلك الحالة (Phan, 2007).

ويشير كيم (Kim, 2005) إلى أن التفكير التأملي هو ذلك التفكير المتأني والهادف للمشكلات والأنشطة من خلال التحليل والمراقبة والتقييم, من أجل الوصول إلى فهم عميق, وذلك عن طريق استخدام الاستراتجيات المناسبة, والتفاعل مع الآخرين.

وعرف العتوم (2004) التفكير التأملي بأنه ذلك التفكير الذي يقوم من خلاله الفرد بتأمل المشكلة التي تواجهه, ورسم الخطط اللازمة لفهمه, ووضع الفروض للوصول إلى النتائج المرادة.

ويعرفه كيش وشاهين (Kish, C & Sheehan, J,1997) بالتفكير الذي يدرس العلاقة مابين خبرات الفرد سوا كانت شعورية أو معرفية والإبداع وإمكانية بعث جوهره الإنساني.

بينما يرى كل من هلفتش وسميث (Hullfish & Smith, 1963) أنه هو ذلك التفكير الذي يسعى إلى تأمل المشكلة التي تواجه الفرد واستيضاحها من خلال تحليلها إلى عناصرها البسيطة, ومن ثم وضع الفروض واختبارها للوصول إلى النتائج الأكثر كفاءة.

مهارات التفكير التأملي

أشار كل من العفون وعبد الصاحب (2012) إلى وجود عدد من المهارات لتفكير التأملي وهي على النحو التالي:

- **التأمل والملاحظة:**

هي قدرة الفرد على تأمل المشكلة والتعرض لجوانبها, والتعرف على مكوناتها الأولية, بحيث يمكن اكتشاف العلاقات والروابط الموجودة بصريا.

- **الكشف عن المغالطات:**

هي القدرة على تحديد الفجوات أو الثغرات الموجودة في المشكلة, وذلك من خلال تحديد العلاقات والروابط الغير الصحيحة أو غير المنطقية أو الغير عقلانية.

- **الوصول إلى الاستنتاجات:**

هي القدرة على وضع فروض واستنتاجات تقود إلى نتائج منطقية, وذلك من خلال فهم الروابط والعلاقات ما بين جوانب المشكلة.

- **إعطاء تفسيرات مقنعه:**

وهو إعطاء تفسيرات للفروض التي تم الوصول إليها, وذلك من خلال فهم عميق للمشكلة, والروابط والعلاقات مابين أجزائها.

- **وضع حلول مقترحه:**

وهي اختبار أكثر الفروض ترجيحا من خلال خطوات منطقية وعقلية, تقوم على تطورات ذهنية للمشكلة المطروحة.

مراحل التفكير التأملي

يرى كل من هلفتش وسميث (Hullfish, Smith, 1963) أن التفكير التأملي يمر بأربع مراحل وهي:

- وجود موقف مشكل, وهو عبارة عن تغير طرأ على الشخص أو البيئة المحيطة به أثر علية بشكل مباشر.
- استيضاح المشكلة وتحديدها بشكل منطقي, وتحليلها إلى عناصرها البسيطة.
- تكوين الفروض وهي بعبارة أخرى الآراء أو التخمينات أو التكهنات.
- الأخذ بأكثر الفروض كفاءة وعقلانية ومنطقية والعمل على اختباره.

بينما يرى كل من عمران والعجمي (2005) أن التفكير التأملي يمر بداية بالوعي الجيد للمشكلة, ومن ثم العمل على فهمها بشكل عميق, للوصول إلى وضع حلول ومقترحات أولية لحل المشكلة, ومن ثم العمل على تصنيف البيانات والمعلومات للوصول إلى العلاقات والروابط, من أجل اختبار الفروض والحلول للوصول إلى النتائج بشكل ذهني, ومن ثم العمل على ذلك الفرض أو الحل الأكثر كفاءة بشكل عملي (تجريبي), للوصول إلى النتائج والأخذ بها أو لا.

سمات وخصائص التفكير التأملي

ويشير ردريغرز (Rodgers, 2002) إلى أن التفكير التأملي يتمتع بعدد من الخصائص منها:

– التأمل ينطوي على الاستمرارية, وهي الانتقال من فكرة إلى أخرى, من أجل الوصول إلى فهم متسلسل وعميق للموقف, وتعرف الاستمرارية بأنها عمل ارتباطات بين الأجزاء ونسج الخبرات بشكل كلي.

– التأمل طريقة منطقية ترتكز على الاستقصاء العلمي, المعتمد على المنهجية العلمية التي تتميز بالدقة والوضوح والتنظيم.

– التلخيص: وهي قدرة الفرد على تشكيل روابط ما بين خبرات الماضي وأحداث الحاضر من أجل وضع تخمينات لما سيكون في المستقبل, إن التفكير التأملي يجعل الشخص قادرا على تقييم الأفراد وتقييم ثقافتهم تبعا لمواقفهم.

– التفاعلية الاجتماعية, وهي خاصية رئيسة, حيث لا يظهر محتوى التفكير التأملي إلا من خلال موقف تفاعلي مابين الفرد ونفسه أو أقرانه أو البيئة.

أهمية التفكير التأملي :

لقد بدأ ديوي الذي يعتبر أبو التفكير التأملي وأحد أهم منظريه في كتابه كيف نفكر (How we thinking 1933) التحدث عن أهمية التفكير التأملي بأنه يؤدي إلى تعليم نوعي للطلبة, وأنه يستخدم لتدريس المواد الأكثر عمقا, والتي تحتاج إلى استخدام قدرات عقلية عالية المستوى, وأنه يؤدي إلى حل بعض مشكلات التعليم (Kirk, 2000).

ويشير ديوي إلى أن التفكير التأملي يحتاج إلى الرغبة في التقييم والتطوير بشكل مستمر وبشكل شخصي, واستخدام المرونة والإدراك الاجتماعي, وتطبيق التحليل الدقيق, وباستخدام التفكير التأملي يستطيع المعلم من دمج المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة, ومن خلال تشكيل روابط بين المعلومات, يستطيع المعلم تشكيل معرفة جديدة, ومن هنا يصبح التفكير التأملي طريقة مميزة للتعليم, معتمده على منهجية علمية تأملية دقيقة قابلة لتطبيق, غير تلك الطريقة المعتمدة على الحفظ والتي لا تستخدم التفكير بشكل فعال (Kish & Sheehan ,1997).

ويؤكد نورتن (Norton,1997) إن الانتقال من المعرفة الملموسة إلى المعرفة غير الملموسة في مواجهة المشكلات المتشابهة هي ضرورة من ضرورات استخدام التفكير التأملي, وأحد أهم فنونه, مما يجعل الفرد المتأمل أكثر خبره في التعمق والتبصر في الخبرات التي يمتلكها.

وإذا كان ديوي (Dewey) هو والد التفكير التأملي فإن عرابه هو سكون (schon) الذي قدم لنا إطارا نظريا بين فيه أهمية التفكير التأملي, بأنه حوار ما بين التفكير والعمل, وأن هناك ثلاثة أشكال للتفكير التأملي, وهي التأمل قبل العمل: (reflection for action) و التأمل أثناء العمل : (reflection in action) و التأمل بما تم عمله : (reflection on action), وعلى هذا الأساس افترض سكون أن التفكير التأملي يحدث قبل وأثناء وبعد العمل, وأنه يجعل الفرد أكثر قدرة على التخطيط والاستعداد للطوارئ, مما يجعله أكثر مرونة عقلية عند إصدار سلوك معين (schon,1990).

سمات وخصائص الشخص المتأمل

يرى كيرك (Kirk, 2000) أن الشخص المتأمل لديه بعض الخصائص التي تظهر في سلوكه ويمكن إجمالها فيما يلي:

- الشخص المتأمل أقل اندفاعا وتهورا.
- الشخص المتأمل أكثر استماعا للآخرين ويستطيع فهمهم وتقمصهم عاطفيا.
- يكون أكثر مرونة عقلية, ويدرك ما يحدث حوله ويفكر فيه.
- التدقيق والضبط, ويصبح أكثر مساءلة واستيضاحا للمشكلات.
- تصور المعرفة والخبرات السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة.
- الفهم العميق للمشكلات مع الأصالة والإبداع والتبصر.
- استخدام جميع الأحاسيس, مع الدقة في اللغة والاعتقاد.
- حب البحث, وطرح التساؤلات, واستخدام التحقيق والاستطلاع, والشعور بالمتعة عند حل المشكلات, وذلك باستخدام الأحاسيس وتفعيل الظن والاعتقاد.

– يمتاز الشخص بأنه يكون أكثر تصميما ومواظبة عندما تكون الحلول غير واضحة المعالم للمشكلة.

ويرى سكون (schon,1990) أن الشخص المتأمل يمتاز بعدة خصائص منها, أنه شخص متأن, وواعٍ لما يدور حوله, ومتبصر ولديه القدرة على الفهم العميق بالعمل وكيفية تطويره, مما يقوده إلى إدراك شامل للمعرفة والخبرات العلمية والعملية.

التفكير التأملي في مرحلة المراهقة المتأخرة (21–18)

تعتبر المراهقة مرحلة انتقالية مهمة فهي تتوسط مرحلتي الطفولة والرشد وهي مرحلة انتقال جسمي وعقلي وانفعالي واجتماعي ولذلك أهمية كبيرة في تكوين شخصية الإنسان وحياته ومستقبله, وتتميز مرحلة المراهقة بظهور مشكلات مختلفة في النمو, يكون سببها في الأغلب عضوي تتحول شيئاً فشيئاً الى مشاكل نفسية اجتماعية.

ومن الناحية البيولوجية تمتاز بتغيرات جسمية كالطول والوزن والمظاهر الخارجية للجسم وتغيرات فسيولوجية تطرأ على أعضاء الداخلية وبالأخص الغدد الجنسية فيتم من خلالها النضج الجنسي, أما من الناحية النفسية فهيا تعتبر مرحلة انتقال ما بين طفل يعتمد على الآخرين إلى راشد مستقل, وهذا الانتقال يتطلب تكيف جديد يفرض عليه التميز بين سلوك الطفل وسلوك الراشد, وفي الجانب الاجتماعي يتعلم المراهق تحمل المسؤوليات الاجتماعية في المجتمع, كما انه يكون أفكار عن الزواج والحياة الأسرية.

وتمتاز فترة المراهقة بأنها فترة حرجة يكون فيها الفرد حساسا إلى حدا كبير ففي بعض المواقف الجديدة تبدو له مخيفة فهو لم يواجهها من قبل ولم يكون له خبرة سابقه تمكنه من معالجتها معالجه فعاله, بإضافة إلى الكم الكبير من التغيرات الجسمية والجنسية التي تحدث للمراهق في هذه الفترة (هرمز وإبراهيم, 1988).

معنى المراهقة

لغويا : راهق تعني قارب البلوغ أو اقترب من الشيء أو اقترب من الاحتلام.

وتقابل المراهقة كلمة (Adolescence)الانكليزية المشتقة من الفعل اللاتيني (Adolescere), ومعناه الاقتراب المتدرج من النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي (الاعظمي, 2007).

خصائص فترة المراهقة المتأخرة (18-21)

يرى الاعظمي (2007) أن مرحلة المراهقة تمتاز بعدة خصائص, وهي على النحو التالي:

- تعتبر فترة تغيرات شاملة وسريعة في النواحي الجسدية والنفسية والعقلية والروحية.
- تعتبر فترة انتقال ما بين الطفولة والرشد وهذا يعني أن القلق والاضطراب ليسا حتميين.
- تتأثر بحضارة المجتمع وطبيعة الأدوار التي يقوم بها الفرد, فقد تطول أو تقصر تبعا لذلك.
- النمو الجنسي عند المراهق لا يؤدي بالضرورة إلى مشاكل وإن حدثت فالمطلوب منا علاجها والتعامل معها بوعي, باعتبارها مظهر من مظاهر عدم التكيف الأمر الذي يؤدي إلى توتر واضطراب في السلوك.

ويضيف كل من هرمز وإبراهيم (1988) خصائص أخرى لفترة المراهقة وهي:

- تتصف انفعالات المراهق في هذه المرحلة بأنها انفعالات نحو الذات تتمثل في الاعتداد بنفس والعناية بالملبس وبطريقة الكلام والاعتداد بالرأي, فهو يرى انه لم يعد طفل يطيع الآخرين دون إبداء الرأي.
- تظهر عواطف المراهق نحو الأشياء الجميلة في حب الطبيعة ويتأملها ويعبر عن ذالك برومانسية.
- يكون المراهق بعض العواطف التي تتعلق بموضوعات معنوية كالدفاع عن الضعيف والمحروم والتضحية.

- في هذه المرحلة يقل عدد الأصدقاء ويكونوا اقل ملازمه لشخص وتصبح الحاجة لهم اقل.
- تتصف الصداقة في هذه المرحلة بأنها لطيفة أكثر وغير رسمية.
- تكون الثقة بين المراهقين عالية حيث يتبادلون الخبرات والأسرار.
- من أهم خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة ظهور القدرات العقلية الخاصة, كالقدرة الاستنباطية والقدرة على السرعة الإدراكية والقدرة الاستقرائية.

خصائص التفكير في مرحلة المراهقة المتأخرة (18–21) .

ويشير كل من هرمز وإبراهيم (1988) بان تفكير المراهق يختلف عن تفكير الطفل بحيث انه يمتاز بالحرية, ويمتاز أيضا بالمرونة, ويستطيع المراهق التحكم به, وتمكنه المرونة في التفكير من التحليق في الخيال دون استخدام أشياء ملموسة أو أحداث واقعية, مستخدما مفاهيم لا يمكن ربطها مع خبرات سابقة, ولقد وضع بياجية خصائص للتفكير في هذه المرحلة وهي على النحو التالي:

- **التفكير الشكلي (Formal thinking)**

يقوم المراهق في هذه المرحلة بالكشف عن جميع الاحتمالات, والنظر إليها بشكل نظامي, لكي يستطيع التنبؤ بواسطتها, فالتفكير الشكلي من وجهة نظر بياجية هو البدء بالمعطيات دون الإضافة إليها أو الطرح منها, والتفكير في تلك المعلومات.

ويعتبر التحكم والسيطرة على التفكير هو متطلب للتفكير الشكلي, والأخذ بجميع المعلومات والمقدمات, والنظر إلى الموضوع من جميع جوانبه, فهو يقوم بجمع وتنظيم وربط المعلومات مع بعضها البعض, من أجل الوصول إلى الاستنتاجات المناسبة.

والتفكير بالتفكير هو ميزة من ميزات التفكير الشكلي, حيث يمتاز التفكير لدى المراهق بالبعد عن التمركز حول الذات, وبالمرونة, حيث يصبح المراهق قادرا على النظر إلى أنشطته العقلية بشكل عميق.

- **التفكير التجريدي (A bstruct Thinking)**

يمتاز التفكير التجريد لدى المراهقين بما يلي:

- بوضوح التميز بين الواقع والممكن, فهو يستطيع أن يستنتج جميع الاحتمالات الممكنة.

- يستطيع المراهق استخدام نظاما رمزيا من الدرجة الثانية وهو استخدام الرموز للرموز, مما يمكنه من تعلم الجبر في الرياضيات, والمجاز والتصوير في اللغة العربية, ودمج وجهتي نظر مع بعضهما, ويختفي الخلط بين الأفكار.

- يمتاز التفكير المجرد لدى المراهقين بالربط بين المتغيرات, والأخذ بعدة متغيرات بعين الاعتبار في نفس الوقت.

التفكير التأملي في الإسلام

لقد جاء الإسلام بثورة على الجمود الفكري الذي أحاط بالعرب في ذلك العصر, عندما كان الرسول - صلى الله عليه وسلم - يدعوهم إلى الإسلام, كانت حجتهم الرئيسة أنهم يعبدون ما كان آباؤهم يعبدون, ويتبعونه إتباعا أعمى دون أن يفكروا بما يحمله هذا التقليد من ظلال .

والإسلام يدعو إلى التفكر والتأمل من أجل الوصول إلى حقيقة هذا الكون وصانعه, وذلك من خلال التبصر والإمعان في آيات الله عز وجل الموجودة في الكون والمخطوطة في آيات القرآن الكريم, وهذا أكبر دليل على أن دعوة الإسلام دعوة عقلية قائمة على استخدام التفكير والتأمل من أجل الوصول إلى معرفة الحقيقة والاقتناع بها.

ونجد أن الفترة التي قضاها الرسول - صلى الله عليه وسلم- في غار حراء إنما هي فترة تأمل عقلي, ولم تكن فترة عبادة, لأن الرسول - عليه الصلاة والسلام - لا يعبد على جهل, وإنما كانت فترة إعداد عقلي وفكري قائمة على التبصر والتمعن والتفكر في آيات الله عز وجل في الكون (ب احمد, 2013).

والمتأمل في القرآن الكريم يجد أن هناك العديد من الآيات التي تدعو إلى التفكر والتدبر والتبصر في ملكوت الله سبحانه وتعالى, فقد ورد في القران الكريم (129) آية

تدعوا إلى النظر في ملكوت الله, و(148) آية تدعوا إلى التبصر, والآيات التي تدعوا للتفكير (17) أية, والآيات التي تدعوا للتذكر (269) آية, والآيات التي وردت فيها مشتقات العقل بالصيغة الفعلية (49) آية (جروان, 1999).

في الحقيقة إن كل إنسان لديه القدرة على التفكر والتأمل، ولكن هو نفسه ليس على دراية بمداها، وما إن يبداء باستكشاف قدرته هذه واستخدامها، حتى يتبدى له الكثير من الحقائق التي لم يستطع إن يسبر أغوارها من قبل، وكلما استغرق الإنسان في تأمل الحقائق كلما تعززت قدرته على التفكر.

ومعظم الناس يظن إن التفكير العميق يقتضي من الإنسان إن يعتزل المجتمع ويقطع علاقاته بالناس, ثم ينسحب إلى غرفته ويضع رأسه بين يديه, ويعتقد آخرون إن التفكير العميق سمه من سمات الفلاسفة والعلماء فقط, مع إن القضية ابسط من ذلك فلقد دعاء الله عز وجل عباده إلى التفكر والتدبر في آياته, وحقائق كونه فيقول الله جل وعلا : (كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ) (ص :آية 29), فان الله يمتدح عبادة الذين يقودهم تدبرهم إلى أدرك الحقيقة وبالتالي إلى مخافته سبحانه وتعالى.

الالتزام الديني

مفهوم الدين

لغويا : يذكر الفارابي (الصحاح, الجزء الخامس, ص 1118) بأن "الدينُ: الجزاءُ والمكافأةُ. يقال: دانَهُ ديناً، أي جازاه. يقال: " كما تَدينُ تُدانُ "، أي كما تُجازي تُجازى، أي تُجازى بفعلك وبحسب ما عملت. وقوله تعالى: (أَءِنَّا لَمَدينونَ) أي مجزيُّون محاسَبون. ومنه الدَيَّانُ في صفة الله تعالى. وقومٌ دينٌ، أي دائنونَ".

وأما في اللغة الانجليزية فيشير المغربي (2004) إلى أن كلمة دين في اللغة الانجليزية هي (Religion) والمشتقة من الكلمة اللاتينية (Re-ligion), والتي تعني أن هناك قوة تفوق قوة البشرية وتجعل الإنسان يستجيب بطريقة معينة لكي يتجنب العواقب الأليمة.

أما اصطلاحا, فلقد اختلفت نظرة المفكرين والفلاسفة للدين, وذلك تبعا لفلسفة كل شخص ونظرته للأمور الغيبية, فمنهم من يرى الدين أنه علاقة خاصة بين البشر, وقوى الغيب التي لا تدركها الحواس, ويرى آخرون وعلى رأسهم فرويد أن الدين ينبع من عجز الإنسان في مواجهة قوى الطبيعة الخارجية والقوى الغريزية.

ويذكر الأشقر(1996) أن الدين هو ذلك المنهج الذي أنزله الله على رسله متضمنا العقائد والمعارف والتعاليم والأخلاق, ووظيفته إصلاح الفرد والمجتمع وفق نمط معين, وأن أصل الدين الخضوع والذلة, وسمي بذلك لأن صاحبه يدين لله عز وجل.

ويعرف المعجم الفلسفي الدين بأنة مجموعة من المعتقدات التي تؤمن بها مجموعة من الأفراد, والعادات المقدسة التي تمارسها تلك المجموعة, وسد حاجات الفرد والجماعة والتي تعتمد على الوجدان وللعقل فيها مجال (بدر,1997).

الدين في القران الكريم

- **(مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ)** الفاتحة :3 , جاءت (يوم الدين) بمعنى يوم القيامة أو الحساب.

– **(ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ)** يوسف :40 , أي بمعنى الحساب الصحيح والعدد المستوي (لسان العرب, 1983).

– **(أَءِنَّا لَمَدِينونَ)** أي مجزيُّون محاسَبون (الفارابي, الصحاح, الجزء الخامس, ص 1118).

- **(وَمَنْ أَحْسَنُ دِينًا مِمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ وَاتَّبَعَ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَاتَّخَذَ اللَّهُ إِبْرَاهِيمَ خَلِيلًا)** النساء :125, معنى كلمة دين الطاعة والعبودية.

- (**لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ)** الكافرون : 6, ولقد جاءت بمعنى الطريقة والمنهج (السعدي, 1996).

نظريات نشوء الأديان .

يرى كل من (القحطاني وطلافحة,2007) إن نشوء الأديان يعود إلى عدد من النظريات وهي على النحو التالي:

النظرية الطبيعية :

يفسر أصحاب هذه النظرية نشوء الدين إلى تأمل الأفراد وتفكرهم في الطبيعة ومظاهرها المختلفة, وينقسم أصحاب هذه النظرية إلى قسمين: القسم الأول: مناصرو الطبيعة العادية وعلى رأسهم ماكسي ملير (Muller.m) والذي يرى أن هناك عاملا نفسيا يحدث للفرد عندما يتأمل الطبيعة, مما يصيبه بحالة من الدهشة والضعف, وأيضا عاملا منطقيا, وهو أن يمر الإنسان بتجربة حسية ينتج عنها خبرة عقلية, والعامل الثالث هو عامل لغوي مستمد من الأساطير القديمة.

أما القسم الثاني: فهم مؤيدو مظاهر الطبيعة العنيفة ويمثلها جيفونس (Jevons) ويرى أن المظاهر الغير مألوفة مثل البرق والرعد والتي تهدد وجود الإنسان وتدل على ضعفه, وتؤدي به إلى التفكير في كيفية إرضائها, مما يؤدي به إلى عبادتها, على غرار المظاهر الطبيعة اليومية المتكررة التي ألفها.

النظرية الروحية :

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان عبد للأرواح بمختلف صورها مثل الأموات والجن والملائكة لاعتقادهم أنها قادرة على الضر والنفع, و من أشهر منظريها تيلور (Tylor) وهربرت سبنسر (Spencer.H).

النظرية الاجتماعية :

يرى أصحاب هذه النظرية أن المعتقدات يجب أن ترجع إلى بداياتها, قبل أن تختلط بعناصر أخرى, ولقد استنتج أصحاب هذه النظرية من خلال دراساتهم أن أصل الدين والعبودية تعود لأسباب اجتماعية, ومن أهم علمائها كايم (Kayem).

نظرية التوحيد :

يصف كل من لانج (Lang) وشمدت (Scgmidt) أن ربط نشأة الأديان وارتباطها بالإيمان بقوى الطبيعة وبالأرواح وتقديسها, هو رأي خاطئ, ويؤكد كل منهما أن أصل الأديان هو توحيد إله واحد, وأن الانحراف الفكري والأخلاقي وفساد المجتمع أدى إلى تعدد الآلهة.

النظرية النفسية للدين :

ويضيف كل من موسى, الاغاء, سليم, كفافي, محمد, رزق وغنيمة (1996) أن هنالك طريقتان متضادتان في نظرتهما للمسائل الغيبية مثل أمور الكون والغاية وقدر الإنسان وخلود النفس ووجود الله, وهما : وجهة النظر المثالية المرتبطة بالفكر الديني, ووجهة النظر المادية المتعلقة بالفكر العلمي, وهناك بعض العناصر الدينية في الفكر العلمي, وهي العناصر التي تفسر لماذا يحاول بعض رجال العلم ربط الحس النقدي مع مشاعرهم الدينية الموروثة من طفولتهم, وهناك بعض النظريات النفسية العلمية التي ألقت الضوء على نمو وولادة الأديان ومنها:

– **أطروحة الموسوعيين** : ويرى أصحاب هذه النظرية أن الدين ليس إلا تضليلا اختلقه عدد من الأشخاص بهدف تنصيب أنفسهم في طبقة كهنوتية, وإقامة سلطة يستمدون منها مكاسب روحية ومادية, وإذا كانت هذه الأطروحة تفسر استغلال رجال الدين للشعور الديني لدى الأفراد كما تفسر تحالف طبقة الكهنة بشكل موحد مع طبقات المجتمع صاحبة امتيازات سياسية ومادية, فإنها تعجز عجزا تاما عن تفسير الشعور الديني.

- **الأطروحة النفعية :** ترى هذه النظرية أن الدين ينشأ مباشرة من المحرمات, حتى تستطيع تسنين تنظيمات أخلاقية واجتماعية مفيدة للمجتمع عامة والكنيسة خاصة.

- **الأطروحة الفرويدية :** ويرى فرويد أن الدين ومعتقداته ومحرماته ليست سوى تعبير عن المستوى النفسي من الجزع والقلق التي تولدهما عقد كل فرد, وأن جوهر الدين هو العاطفة وبعض مظاهر السحر غير المنطقية.

الإبعاد المرتبطة بالدين

ولقد اشار ثولس (Thouless, 1971) الى اربعة ابعاد مرتبطة بالدين وهي:

- **البعد الاجتماعي للدين**

ويتكون الدين من مختلف التأثيرات الناتجة من السلوكيات والمعتقدات التي نتعلمها منذ الصغر, وآراء الأشخاص الذين يحيطون بنا, والتقاليد التي ننشأ عليها, ويشير إلى أننا ننظر إلى هذا العامل في كثير من الأحيان بأنه أقل أهمية في النمو الديني, بينما يؤكد أنه لا يمكن أن تنمو اتجاهاتنا الدينية وتتطور دون أن تتأثر بما حولنا من بشر.

- **البعد العاطفي أو الانفعالي في الدين**

إن الخبرات العاطفية والانفعالية التي يمتلكها الأفراد لها تأثير في درجة التدين, وهو أحد العوامل التي تؤثر في تشكل الاتجاه الديني لدى الأفراد, وبعبارة أخرى فإن الأفراد المتدينين لديهم كمية من الخبرات المتصلة بدينهم أكثر عمقا من الآخرين, وربما تكون هذه الخبرات موجودة عند أغلبية البشر, إلا أن خبرات البعض تمتاز بأنها قوية وغير عادية.

- **البعد الفكري في الدين**

ويرى روبرت أن الدين هو في الأساس نتاج فكري خلال مراحل التطور البشري بالإضافة إلى عوامل اجتماعية وانفعالية, أي أن الدين ناتج عن عوامل فكرية رشيدة عقلانية وهي الأساس, مع عوامل غير رشيدة غير عقلانية وهي الاجتماعية والانفعالية والعاطفية.

نظرة الغرب إلى الدين ورد الإسلام عليها

- **أولا** : يشير الغزالي (1979) أن بعض المفكرين الغربيين يفسرون الدين انه عبارة عن علاقة خاصة ما بين الإنسان والقوى الغيبية التي لا تستطيع الحواس إدراكها, وتتمثل هذه العلاقة في طقوس ومراسم العبادة التي يقوم بها الفرد, وتقتصر هذه العبادة على النفس الداخلية والضمير دون أن تتعدى إلى الحياة بمختلف أشكالها, وهذا الرأي وإن صح في بعض الأديان فإنه لا يشمل الدين الإسلامي, الذي يعتبر الحياة كاملة من المهد إلى اللحد هي لله تعالى, فيقول الرسول – صلى الله عليه وسلم–: (الإيمان بضع وسبعون شعبة أعلاها لا اله إلا الله, وأدناها إماطة الأذى عن الطريق, والحياء شعبة من الإيمان), ومن الحديث الشريف يتبين لنا أن الله – عز وجل – يريد أن يبصرنا بأن الأيمان لا يقتصر على النفس فقط, وإنما يتعدى إلى المجتمع والأخلاق والدولة, فهو منهج لحياة الإنسان ونفسه, وبين الإنسان والناس أجمعين, فلا نجد مجالا في الحياة الخاصة والعامة إلا اصطبغ بصبغة الدين واتسق بمبادئه وأهدافه.

ثانيا : يشير فرويد (Freud) المشار اليه في (موسى وآخرون, 1996) إلى أن الدين ما هو إلا عجز الإنسان في مواجهة قوى الطبيعة والقوى الغريزية, أي (خارجية و داخلية), وأن الشعور الديني ينشا في مرحلة مبكرة عندما لم يكن الإنسان يستخدم قدراته العقلية بشكل كبير في مواجهة القوى الخارجية والداخلية, ولم يجد طريقة لكبتها أو التحايل عليها باستخدام القوى العاطفية الأخرى.

وهكذا برأي فرويد فإن الإنسان بدلا من أن يتعامل مع هذه القوى بشكل عقلاني فهو يتعامل معها بعواطف مضادة, فما الدين إلا تكرار لتجربة الطفولة, فالإنسان يتعامل مع القوى المهددة له كما يتعامل الطفل مع تجربة عدم الأمان باللجوء إلى والد يعجب به ويخافه, ويقارن فرويد بين الدين والعصاب القهري الذي يلاحظ عند الأطفال والدين عنده ليس إلا عصاب جماعي تسبب في نشوئه ظروف مماثلة للعصاب القهري لدى الأطفال.

ويذكر القرضاوي (1977) وإن صحت وجهة نظر فرويد في بعض الأديان فهي ليست كذلك في الإسلام, فالإسلام يرى أن الإنسان يولد ولديه استعداد فطري لفعل الخير أو الشر, وإن البيئة هي التي تؤثر فيه بسلوك الخير فيسعد أو بسلوك الشر فيشقى, قال تعالى **(إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا)**, (الإنسان, أية 3.) وأن الإنسان منح حرية الاختيار لفعل الخير أو الشر, وأن الدين له غايات وأهداف إنسانية واجتماعية, وغايته طلب مرضاة الله عز وجل, لكي يصل الإنسان إلى وعي أن حياته لها قيمة ومعنى ولعيشه طعما ومذاقا, ولكي يتحرر الإنسان من أنانيته ومن الصراع النفسي.

ثالثا : ويشير الغزالي (1979) وان قد تبنت المجتمعات الغربية إلى زمن قريب فكرة أن الدين خصم للحياة بالعموم, وأن الحياة لم تبلغ مستواها العلمي والعمراني الراقي إلا بعد أن تخلصت من إيحاءات الدين واهتمامه بما بعد الحياة وليس الحياة نفسها, ولقد نبع هذا الرأي بسبب تسلط الكنيسة وتدخلها في الحياة والسياسة والعلم بشكل كبير في القرون الوسطى, والتي عاش فيها الغرب في تخلف فكري وعلمي كبير, ويتبادر لنا محاكمات الكنيسة للعلماء, ولكن هذا الرأي ليس صحيحا عندما نأتي على الدين الإسلامي, فتعاليم الإسلام تؤكد أن هناك علاقة وثيقة ما بين الحياة بصورها المختلفة والدين, وأن الإيمان الصحيح يؤخذ من خلال التفكر في الكون, وبقدر ما يستجمعه الإنسان من النظر الصائب في عناصر الكون تكون درجة الإيمان, وأن حياتهم مربوطة بحسن العمل والإخلاص فيه, والإسلام يدعو إلى طلب العلم, واعتبره في سبيل الله عز وجل ويؤجر عليه.

مفهوم الالتزام الديني (التدين) .

تعددت وتنوعت نظرة المفكرين للالتزام الديني, فلا تجد له تعريفا موحدا, وفيما يلي بعض التعريفات للالتزام الديني:

الالتزام الديني: هو التمسك بمنهج الله عز وجل عن طريق المواظبة والاستمرار بالفروض والواجبات من أجل تحقيق السعادة والفوز في الدنيا والآخرة (الصفتي, 2001).

وينظر بريكات (1995) إلى الالتزام الديني على أنه الامتثال للأوامر واجتناب المحرمات وطاعة الله عز وجل ورسوله الكريم – صلى الله عليه وسلم –.

والالتزام الديني : هو التزام الفرد بالقرآن الكريم والسنة النبوية وبما جاء فيهما من القيم والأخلاق والمبادئ سرا وعلانية والالتزام بمبادئ المجتمع الإسلامي (بركات, 2006).

والالتزام الديني : هو حالة ذهنية ونفسية يبذل صاحبها مجهودا وطاقة في تنفيذ وتطبيق أحكام الدين في حياته اليومية من أجل الفوز برضا الله عز وجل (الصالح, 1992).

ويعرف الالتزام الديني أيضا بأنه : الالتزام بالعقيدة الصحيحة للإيمان من خلال الإيمان بالله وكتبه ورسله والملائكة وباليوم الآخر والقدر خيره وشره, وظهور ذلك الإيمان على سلوكياته من خلال إتيان ما أمر الله به واجتناب ما نهى الله عنه (الصنيع, 1998).

سمات الشخصية الإسلامية المتدينة وأخلاقها .

لقد حدد النمر(1987) سمات وأخلاق الشخص المسلم المتدين, وهي على النحو التالي:

– **المسلم إنسان ايجابي:** فهو يهتم بشؤون الآخرين كما يهتم بشأنه الخاص, فمن لم يهتم بشؤون المسلمين فليس منهم, ومسؤوليته ايجابية اتجاه المجتمع والأفراد, ويحتاج له الأفراد والمجتمع.

– **المسلم مؤمن بقضاء الله وقدره:** فالمسلم لابد أن يؤمن بأن لن يصيبه إلا ما قدره الله – عز وجل – له, ويعلم أنه لو اجتمع الناس على أن يضروه بشيء لن يضروه إلا بشيء كتبه الله له, وإن أرادوا ينفعوه بشيء لن ينفعوه إلا بما كتبه الله له.

– **المسلم إنسان صادق:** من أخلاق المسلم الصدق في القول والفعل, والصدق يقرب إلى الله – عز وجل–, وإن كان ذلك فيه مضرة نفعية للشخص.

- **المسلم مقبل على العلم:** إن العلم والمعرفة هي طريق المسلم إلى قوة الإيمان, وقد حض الإسلام على طلب العلم, ويكفي أنه من خرج يطلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع.

- **المسلم إنسان متعاون:** فالإسلام يدعو إلى التعاون في البر والعمل الصالح للمجتمع والدين, وينهى عن التعاون في الإثم والعدوان, فالحياة عبارة عن شبكة من المصالح المترابطة بين الإفراد, تفرض على الأفراد التعاون بطرق مختلفة.

- **المسلم إنسان وفي ومخلص:** يحث الإسلام الأفراد على الوفاء بالعهد والإخلاص في العمل, والبعد عن الغدر وعدم الإيفاء بالعهد والبعد عن النفاق في العمل.

- **المسلم إنسان نظيف:** فالإسلام يعتبر نظافة الجسد واللباس شرطا من شروط صحة الصلاة المفروضة خمس مرات في اليوم, فالله – عز وجل – جميل يحب الجمال.

- **المسلم إنسان حسن القول نظيف اللسان:** فلقد حث الله –عز وجل – عباده على قول الكلام الحسن للآخرين والبعد عن الألفاظ التي تمس بأعراض المسلمين, وشبه الذي يقوم بهذا الفعل المشين بالذي يأكل لحم أخيه حيا.

- **المسلم منتج:** يحرص المسلم على أن يعمل ويكسب رزقه بالحلال وينفقه في الحلال, ويعلم أن دينه يحث على العمل وبذل الجهد في الحياة, وأن اليد العليا أفضل من اليد السفلى.

- **المسلم إنسان أمين:** حث الإسلام على الأمانة, وأن يرعى المسلم الأمانة ويردها إلى أصحابها, ولا تقتصر الأمانة على الأموال فقط, وإنما تتعداها إلى الأخلاق والعبادات.

- **المسلم يحافظ على دينه ووطنه:** فالمسلم يحافظ على دينه ووطنه وعرضه من أي اعتداء أو خدش يمس بهم, ويجب أن يكون على استعداد أن يبذل المال والروح في سبيل حمايتهم.

- **المسلم حارس للعدالة :** إن المسلم في حفاظه على القيم والأخلاق والتزامه بها يعتبر عنصر الخير على وجه الأرض, ويقف المسلم في وجه أي إهدار لهذه القيم.

النمو الديني في فترة المراهقة المتأخرة .

ويشير كل من هرمز وإبراهيم (1988) إن الكثير من الأديان تعتبر فترة المراهقة فترة مهمة, بحيث يكون لدين دور في هذه المرحلة من خلال انتقال المراهق من الإيمان المنقول المقتبس وتحوله إلى اليقظة الدينية والوعي الديني من خلال الاهتمام بالطقوس والعبادات والشعائر الدينية, وينظر الإسلام إلى هذه المرحلة بأنها مرحلة تمتاز بنضوج العقلي والتطور في القدرة التفكيرية والتأملية المجردة والمستقلة.

وبسبب النمو العقلي والقدرات العقلية الخاصة التي تمتاز بها هذه المرحلة, تزداد قدرة المراهق على التجريد والتصور العقلي, ويصبح قادرا على التحرر بعض الشيء من قيود الحس وشطحات الخيال, إلى جانب ذلك تصبح معارفه أكثر اتساع وعمق بفضل الدراسة والقراءة والهواية الخاصة به مما يكسبه قيم جديدة تتسم غالبا بالمثالية والتجريد وفي ضوء كل ذلك يصبح المراهق أكثر قدرة على التأمل والتفكير في أمور الدين ومعتقداته مما يساعده أن يكون له أراء دينية أكثر عمق واتساع مما كانت عليه في أيام الطفولة.

ويذكر الاعظمي (2007) إن القدرات العقلية للمراهق تدفعه إلى التفكير بجدية في هذا العالم المحيط به في هذه المرحلة, لذلك نجد أن القرآن الكريم لفت انتباه المراهق لمجالات كثيرة لتأمل والتفكر في نفسه وفي الإنسانة والكون من حوله.

فالتفكير الديني في هذه المرحلة يعتبر أكثر أنواع التفكير أهمية ويتضمن هذا التفكير الدين بشكل عام, إلا أن أهم هذه القضايا التي ترد على عقله هي قضايا العقيدة والتوحيد, والغاية من الخلق, واصل نشأته, وأيضا القضايا الغيبية, كالبعث والحشر والحساب والجنة والنار والجان والملائكة والتفكير بالحكمة من التكاليف الشرعية والعبادية.

ينبع اهتمام المراهق بالدين مما تلقاه من مفاهيم في مرحلة الطفولة التي كانت تأتي من الإيحاء والتقليد, وهو الآن يضيف عليها الإيمان مستعينا بالعقل في قضايا الدين, وأكدت الدراسات أن للوالدين تأثير قوي في نمو التطور الديني لدى المراهقين خاصة في بدايات المرحلة ثم ينتقل هذا التأثير إلى الأقارب في نهاية المرحلة, وقد أشارت الدراسات

أيضا أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين مستوى التطور الديني في مرحلة المراهقة والصحة الجسمية والثقة بالآخرين والصحة النفسية واحترام الذات, ويعتمد المراهق بالإيمان بالله عز وجل في الانتقال إلى عالم الراشدين في حالة غياب الوالدين وعدم توفر فرصة تعلق الأهل بهم كما أكد الباحثون أن التدين لدى المراهقين يحد من مشكلات كثيرة كتعاطي المخدرات وتقليل فرصة الأنشطة الجنسية المحرمة والعنف والانتحار, والانتماء لمؤسسة دينية يقلل من مستويات الضغوط النفسية ويحد من السلوكيات الخطرة للمراهقين وتمتعهم بتقدير الذات ومستوى عالي من الطمأنينة.

خصائص النمو الديني في مرحلة المراهقة المتأخرة .

يرى كل من هرمز وإبراهيم (1988) أن فترة المراهقة المتأخرة تمتاز بعدد من الخصائص وهي على النحو التالي:

- **اليقظة الدينية العامة**

تتصف هذه المرحلة بالنمو والتطور العقلي والإدراكي مما يؤدي إلى إيجاد نوع من الوعي الديني وذلك من خلال إدراك فلسفة الحياة ويصبح يفكر بطريقة مختلفة عن مرحلة الطفولة في الله عز وجل, ويسود هذا التفكير خاصية التأمل ونشاط الديني, ويتحول التفكير بذات الله من التجسيم والتصوير إلى تجريد, فينشغل بصفاته وأفعاله أكثر من الانشغال بصورته وشكله.

وبالإضافة إلى النمو والتطور العقلي كسبب لليقظة الدينية, فهناك سبب أخر وهو الشعور بالخوف والعجز لدى المراهق, فيجد في الدين أملا بعد يأس وأمنا بعد خوف كما يجد في التشريعات الدينية تنظيم لحياته, كما يجد في الدين أيضا ملئ لفراغه النفسي وقلقه الانفعالي.

- **ازدواج الشعور الديني**

إن شعور الديني لدى المراهق يكون بشكل مركب يحوي عناصر متناقضة, فإلى جانب ما يصرح به من مشاعر الحب والخضوع والاحترام لله عز وجل فيوجد لديه جانب الخوف

من الله, وربما البعض لا يجسرون عادة على التصريح بذلك ولا يجسرون على الشعور به برغم انه يكمن في أعماق اللاشعور, وهذا الشعور بالخوف من الله عز وجل الذي يصرح به المراهقين يخفي ميلا عدائيا مكبوتا ضده, ويحاول المراهق كبته ويظهر عوضا عن ذالك الاتجاه المعاكس, فنرى المراهق ينسب الخيرات والنعم لله عز وجل صراحة, وحين يشعر المراهق بالغضب من صعوبات الحياة ومنغصاتها, فلا يسعه أن يعبر عن ذلك الغضب وهو المؤمن بالله.

وهكذا نجد صورتين مزدوجتين عند المراهق إحداهما صورة جميلة تولدت من جانب الحب والاحترام في الشعور الديني, والأخرى صورة مخيفة تولدت من البغض والغضب المكبوت ونرى ذلك جلي في حالة الموت فإلى جانب الإيمان بالموت فهو يكرهه كنهاية حتمية, ويواجه ذالك الازدواج إما بالالتزام بالدوافع المكبوته والتي تؤدي به إلى تمرد على الدين وتقاليده, أو أن المراهق يستخدم كل قواه لإبقاء تلك الدوافع خافية بالأعماق.

- تعدد الاتجاهات الدينية

يمكن تميز الاتجاهات الدينية على النحو التالي: الإيمان التقليدي والحماس والشك والإلحاد, فمنهم من يلتزم بقواعد الدين التزاما حرفيا دون ميل ظاهر إلى مناقشتها أو معارضتها ,والبعض الأخر يأخذ الدين أكثر جديه فيحاولون تبريره ودعمه وتفضيله على أي اتجاه ,أخر فالحماس الديني يكون ايجابيا يهدف إلى تنقية الدين من الشوائب والخرافات, وهناك فئة ثالثة تأخذ الدين بشكل جدي دون أن تقرأ قواعد الدين ولكن الشك يتسرب إلى إيمانهم, أما الفئة الرابعة فهي فئة تنكر الله عز وجل إنكارا صريحا.

-الاتجاه إلى الله

إن الشعور بذنب لدى المراهق يعتبر أكثر العوامل تأثيرا في زيادة الإيمان بالله عز وجل, وهذا الشعور ليس جديدا حيث انه كان موجود في مرحلة الطفولة, ولكن هذا الشعور يرتبط بانبعاث الدافع الجنسي في شكله النهائي, مما يجعل المراهق أمام خطر يهدد القيم والمثل التي يخضع لها في حياته, وعليه تزداد حاجته إلى عون خارجي حتى يستطيع

مقاومة تلك القوى الغريزية ويتخلص من العقاب الداخلي وكلما ازداد الشعور بذنب ازداد إقبال المراهق على الله لتعبد وأداء الفروض والصلوات.

2.2 الدراسات السابقة

لقد تم الاطلاع على الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة وهما التفكير التأملي والالتزام الديني وذلك لإثراء الدراسة الحالية, وسيتم عرض الدراسات السابقة مع مراعاة التسلسل الزمني على محورين وهما على النحو التالي:

المحور الأول : الدراسات التي تناولت التفكير التأملي.

اجرى نورتون (Norton, 1994) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين في ضوء بعض المتغيرات, طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (13) طالبا وطالبة من الطلبة الملتحقين في برنامج أعداد المعلمين, وجمعت بيانات الدراسة من خلال استبانه بالإضافة إلى تحليل صحائف العمل الأسبوعية للمشاركين في الدراسة, أظهرت نتائج الدراسة أن (61%) من أفراد العينة قد صنفوا في المستويات المتدنية من مستويات التفكير التأملي في حين (39%) من أفراد العينة في المستويات المرتفعة, كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا وفقا للتخصص, ولصالح الطلبة الملتحقين في برنامج أعداد معلمي المرحلة الثانوية, وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التفكير التأملي وفترة برنامج الأعداد.

اما دراسة بركات (2005) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية, وطبق لهذا الغرض مقياس ايزنك للتفكير التأملي بعد تعريبه وتطويره, واختبار تحصيلي لقياس مستوى التحصيل على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الأخر من الإناث موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة, وكان من أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في

مستوى التفكير التأملي تعزى إلى متغير الجنس, في حين وجود هذه الفروق في مستوى التفكير التأملي والتي تعزى إلى متغير نوع الدراسة والمرحلة التعليمية وعمل إلام والأب, كذا وجود فروق جوهرية في التحصيل العام للطلاب تعزى إلى مستوى التفكير التأملي لديهم, وفي ضوء هذه النتائج اقترح الباحث ضرورة زيادة الاهتمام بدراسة التفكير التأملي وتدريب المعلمين والطلاب على استراتيجيات هذا النمط من التفكير.

كما اجرى لي (Lie, 2006) دراسة بهدف معرفة مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة في البيئات التعليمية المعتمدة على حل المشكلات, ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت استبانه على عينة مولفة من (391) طالبا وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (16_26) سنة, موزعين على أربع مراحل دراسية, ولقد أظهرت متوسطات استجابات الطلبة على مستويات مقياس التفكير التأملي, وحصول مستوى الفهم على الترتيب الأول, يليه مستوى التأمل, ثم التأمل الناقد ,وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي, كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في مستويات العمل الاعتيادي, والتأمل و التأمل الناقد وفقا للمرحلة الدراسية.

كما هدفت دراسة عودات (2006) الى معرفة اثر استخدام العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعّلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن, واستخدمت الباحة لذلك المنهج شبة التجريبي الذي طبق على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية شملت (87) طالبا, و(80) طالبة تم توزيعهم إلى (3) مجموعات من الجنسين درست بالطرق الثلاث المستخدمة في الدراسة, وأعد لهذه الدراسة ادتان هما الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التأملي الذي طور عن اختبار (خريسات , 2005م), وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل بالنسبة للذكور والإناث تعزى لأثر الطريقة, للتفاعل بين الطريقة والجنس, وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس, ووجود فروق دالة إحصائية في اختبار التفكير

التأملي لصالح المجموعة التي درست بطريقة العصف الذهني, وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس للتفاعل بين الطريقة والجنس في اختبار التفكير التأملي.

اما دراسة فان (Phan, 2007) فقد هدفت إلى فحص العلاقة السببية بين مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين وأساليب التعلم لديهم ومعتقدات فاعلية الذات والأداء الأكاديمي, ولتحقيق هذه الأهداف طبقت أدوات الدراسة على عينة مولفة من (241) طالبا وطالبة منهم (18) طالبا (123) طالبة من طلبة السنه الدراسية الثانية في تخصص علم النفس التربوي في إحدى جامعات ايرلندا, أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي قد جاء في الترتيب الأول من حيث حصوله على أعلى مستويات الحسابية, يليه مستوى الفهم, ثم التأمل الناقد, وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي, كما دلت النتائج على أن مناحي التعلم السطحية قد ساهمت في التنبؤ بمستوى العمل الاعتيادي, كما دلت النتائج على أن مناحي التعلم السطحية قد ساهمت في التنبؤ بمستوى الفهم وفاعلية الذات, أما فاعلية الذات فقد ارتبطت بعلاقة دالة موجبة مع جميع مستويات التأمل باستثناء مستوى التأمل الناقد, بينما وجدت علاقة سالبة دالة بين مستوى الفهم والأداء الأكاديمي.

كما هدفت دراسة الشكعه (2007) إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى طلاب البكالوريوس ودراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية, إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعا لمتغيرات نوع الكلية, والجنس, والمستوى الدراسي, ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عددها (641) طالبا وطالبة, بواقع (550) من طلبة البكالوريوس و (91) من طلبة الماجستير, واستخدم لذلك المنهج الوصفي المسحي الذي أظهرت نتائجه أن التفكير التأملي لدى طلاب البكالوريوس و الدراسات العليا ذو مستوى جيد ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى طلاب البكالوريوس والدراسات العليا بين طلاب الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات الإنسانية, وبين طلاب البكالوريوس الماجستير لصالح طلاب الماجستير, بينما لا توجد فروق ذات دالة

إحصائية عند متغير الجنس, وفي ضوء ذلك أوصى الباحث بضرورة اهتمام الكليات بإعداد المنهاج وتدريسها بطرق تساعد على تنمية التفكير التأملي, وكذلك تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام استراتيجيات تعليم التفكير.

اما دراسة فان (Phan, 2008) فقد هدفت الى استكشاف ممارسات الطلاب في التفكير التأملي, واستراتيجيات المعالجة العميقة والجهد, وقد شملت الدراسة نموذجا نظريا لاختبار استراتيجيات المعالجة العميقة والجهد, وأهداف إتقان أداء المهام, والتأمل, والتفكير الناقد, كما استخدم الباحث المنهج السببي لاستكشاف الآثار المباشرة لهذه التوجهات النظرية على تحقيق الطلاب للأهداف الأكاديمية والتعليمية, كما شملت الدراسة عينة من الطلاب الجامعيين الذين أكملوا السنة الثانية والثالثة وبلغت (347) طالبا وطالبة, واستعان الباحث في جمع البيانات بقوائم الجرد, واستبيان التفكير التأملي, فيما أظهرت النتائج وجود أثار مباشرة للتأمل والتفكير الناقد على التحصيل الدراسي والتعلم, وان كل من أهداف أداء المهام والإتقان كان لهما أثار مباشرة على التأمل في حين تأثرت استراتيجيات المعالجة العميقة بإتقان الأهداف والجهد بينما كان التأمل والجهد وسيطين قويين في تجربة الدراسة, كما لم تظهر الدراسة فروقا دالة إحصائيا بين البنين والبنات في هذه الأطر النظرية.

وكما هدفت دراسة العارضة والصرايرة والجعافرة (2009) إلى الكشف عن اثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية, وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من مرحلة البكالوريوس تخصص تربية الطفل اللاتي تم اختيارهن قصدا وتقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين أحداها تجريبية والأخرى ضابطة, وقد بني لذلك برنامج تدريبي يستند إلى النظرية المعرفية مكون من (60) تمرينا موزع على مهارات التفكير التأملي, كما طور الباحثون مقياسا لأسلوب المعالجة الذهنية المعرفية تكون من (37) فقرة, وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس أسلوب المعالجة الذهنية المعرفية لصالح المجموعة التجريبية, كما أوصى الباحثون بإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول مفهوم

التفكير التأملي وربطة بسائر العمليات المعرفية الأخرى مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

واجرت محمد (2009) دراستها بهدف الكشف عن اثر التفاعل بين خرائط التفكير الثمانية وبعض أساليب التعلم في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم, وأعدت الباحثة لذلك عددا من الأدوات تمثلت في مقياس أسلوب التعلم (السطحي \ العميق), والاختبار التحصيلي, واختبار التفكير التأملي واختبار للقدرة على اتخاذ القرار, كما استخدمت لذلك المنهج شبه التجريبي الذي يتعامل مع المجموعتين التجريبية والضابطة, وتكونت عينة الدراسة من (84) طالبة , فيما أظهرت النتائج فروقا ذات دالة على مساهمة أسلوب التعلم العميق في تنمية مهارات التفكير التأملي الكلي وأبعاده (تحديد السبب الرئيسي للمشكلة, تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة, التوصل إلى استنتاجات مناسبة, وتقديم تفسيرات منطقية), أما بعد تقديم حلول مقترحة فهو غير دال إحصائيا حيث يتطلب مهارة التوسع في قراءة المعلومات والاستدلال وهذا لم يكن متوفرا في وحدة تطبيق الدراسة.

كما اجرى ريان (2010) دراسة هدفت إلى فحص دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية, وقد طبق مقياسا الدراسة على عينة تألفت من (333) طالبا وطالبة, ولقد أظهرت النتائج أن مستوى الفهم قد حصل على الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي, يليه مستوى التأمل, ثم التأمل الناقد, وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي, ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس, سوى العمل الاعتيادي لصالح الطالبات.

بينما هدفت دراسة المرشد (2014) إلى استقصاء نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف، وتعرف الفروق بينهم في مستويات التفكير التأملي التي قد تعزى إلى متغير النوع، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى عينة البحث, وقد اختار الباحث لدراسته المنهج

الوصفي التحليلي، وبلغ العدد النهائي لعينة الدراسة (1648)، طالب وطالبة موزعين على كليات العلوم الإنسانية والأكاديمية، وأسفرت النتائج أن مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية(75٪)، ويوجد انحدار في نسب النمو المحققة بين المستويات الدراسية الأربعة من المستوى الأول للثالث، ثم يعود النمو إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الرابع في جميع مستويات التفكير التأملي، ووجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداءات الاعتيادية، كما وجدت معاملات ارتباطيه موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي.

وهدفت دراسة الفتلاوي وهادي (2014) البحث إلى التعرف على اثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي, ولقد تم استخدام المنهج التجريبي, وقد بلغت عينه البحث (70) طالبا, بواقع (35) طالبا في شعبه (ب) و(35) طالبا في شعبه (ا), ولقد درس الباحث نفس مجموعتي البحث في إثناء المدة التجريبية التي استمرت (12) أسبوعا, وانتهت بتطبيق الاختبار النهائي في 2014/5/5, وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى دلاله(0.05) في الأداء التعبيري, إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية, الذين درسوا التعبير على وفق مهارات التفكير التأملي, على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية, وفي ضوء نتيجة البحث أوصى الباحث, بضرورة اعتماد مهارات التفكير التأملي في التدريس ماده التعبير في المرحلة الإعداديه, وأيضا ضرورة تدريب مدرسي اللغة العربية على مهارات التفكير التأملي.

كما جاءت دراسة بلعاوي وأبو سليمان (2015) لتتفحص مدى فعالية برنامج تدريبي يستند إلى مهارات التفكير التأملي على دافعية التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم, وذلك للعام الجامعي (2012/ 2013 م), وقد تم إتباع التصميم التجريبي وإجراء القياس على الطلاب قبل تطبيق البرامج وبعده, واختار الباحثان عينة

عشوائية تكونت من (32) طالبا في المجموعة الضابطة, وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات على الطلاب على مقياس الدافعية لتعلم تعزى إلى البرنامج التدريبي على مهارات التفكير التأملي.

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت الالتزام الديني

اجرى النقيب وذياب (1984) دراسة بهدف قياس مستوى الالتزام لدى الطالب الجامعي المسلم, تألفت عينة من الدراسة من (556) طالبا وطالبة من جامعة الكويت, تم اختيارهم بصوره عشوائية قام الباحث بتطبيق مقياس الالتزام الديني الذي تضمن أربعه مجالات هي :_ العقائد _ العبادات _ الأخلاق _ الآداب الإسلامية وباستخدام الوسائل الإحصائية توصلت الدراسة إلى أن 24% من أفراد العينة كانوا يتمتعون بالتزام قوى وان 60% لديهم الالتزام ديني متوسط , وان 16% كان التزامهم ضعيفا وان الذكور يتفوقون على الإناث في الالتزام الديني.

كما اجرى العراقي (1984) دراسة هدفت إلى قياس الالتزام الديني لدى طلبة جامعة طنطا في جمهورية مصر العربية, على عينة تألفت من 950 طالب وطالبة جامعية توصل إلى إن جميع الطلبة اقروا, بأهمية الدين للفرد وضرورته للمجتمع, وان العقائد الدينية تجعل الإنسان أكثر سعادة وان للدين تأثير كبيرا في معاملة الطلبة مع بعضهم وفي حياتهم.

وهدفت دراسة الشويعر(1989) إلى معرفة علاقة الالتزام الديني في الإسلام بقلق بالموت, وكانت العينة عشوائية من العاملين في مجال التعليم بمختلف مراحله في مدينة جدة, تراوحت أعمارهم بين (25_40) سنه, وكان عدد العينة (287) منهم (142ذكور,145اناث), أما أدوات الدراسة المستخدمة فهي مقياس الالتزام الديني ومقياس قلق الموت, ومن نتائج الدراسة, وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين مستوى الالتزام الديني في الإسلام ومستوى قلق الموت لدى عينة الذكور.

كما هدفت دراسة كل من مرزوق ومحمود (1990) إلى التعرف على مستوى الأداء الأكاديمي ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة في ضوء تمسكهم بالقيم الدينية, وقد أظهرت وجود تأثير للقيم الدينية التي يلتزم بها الطالب الجامعي في مستوى دافعيته للانجاز ومستوى تحصيله الأكاديمي, كما بينت هذه الدراسة أن الطالبات الإناث, والطلاب ذوي التحصيل المرتفع هم أكثر التزاما بالقيم الدينية.

اما دراسة المهاجري (1990) فقد هدفت الى التعرف على العلاقة بين السلوك الديني ببعدي المثالية والواقعية بين مفهوم الذات, وقد بلغت عينة الدراسة (520) طالبة من طالبات جامعة أم القرى تتراوح أعمارهن بين (20_25) سنة, وكانت أدوات الدراسة مقياس السلوك الديني بين الواقع والمثال من أعدادها ومقياس مفهوم الذات من أعداد مسني (1986) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مفهوم الذات بين الطالبات الأكثر التزاما بالسلوك الديني الواقعي والأقل التزاما في التخصصات المختلفة لصالح المجموعة الأولى.

كما هدفت دراسة ريتشارد (Richard, 1991) إلى معرفة تأثير الالتزام الديني في مظاهر الاضطرابات النفسية والانفعالية لدى طلبة الكليات المتوسطة, وتكونت عينة الدراسة من 286 طالبا وطالبة طبق عليهم مقياسين : أحداهما لقياس الالتزام الديني, والأخر لقياس الاضطرابات النفسية والانفعالية, وتوصلت الدراسة إلى وجود اثر دال إحصائيا للالتزام الديني في درجات الطلاب على مقياس الاضطرابات النفسية والانفعالية.

كما هدفت دراسة الخراز, والزهراني (1992) الى الكشف عن العلاقة بين التدين والصحة النفسية, وقد بلغت عينة الدراسة (64) طالبا من مختلف أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الأمام محمد بن سعود, تراوحت أعمارهم بين (19_29) سنة, وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى التدين ومستوى الصحة النفسية ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين التدين وكل بعد من أبعاد التوافق الأربعة,

وقد استخدم الباحثان مقياس التدين للصنيع , ومقياس التوافق لمحمد الشناوي وعلي بداري.

وهدفت دراسة الصالح (1992) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية ومستوى السلوك الديني لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض, بلغ عدد العينة (246) طالبا, (229) طالبة, وقد تم استخدام مقياس مستوى السلوك الديني من أعداد الباحث وهو معدل من مقياس الاتجاه الديني لعبد الحميد نصار, واستخدم مقياس التنشئة الأسرية من أعداد الباحث, ومن نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين أسلوب السواء في التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء ومستوى السلوك الديني لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

اما دراسة أمين (1996) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الالتزام الديني والتوافق النفسي لدى طلبة جامعة بغداد, على عينة مكونة من (180) طالبا وطالبة, وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية في الالتزام الديني, ووجود علاقة دالة إحصائيا بين الالتزام الديني والتوافق النفسي لدى عينة البحث, إي كلما زاد الالتزام الديني زاد التوافق النفسي.

كما هدفت دراسة الكبيسي (1996) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الالتزام الديني وأساليب الحياة لدى طلبة جامعة بغداد, على عينة تألفت من (415) طالب وطالبة, وقد أظهرت الدراسة أن الالتزام الديني لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث, فضلا إلى أن مستوى الالتزام بالمبادئ الخلقية يحدد الوجهات السلوكية للأفراد بما يجعلهم يفضلون أداء أساليب حياتية تنسق مع مستوى الالتزام الديني الذي هم عليه.

واجرى السعدي (1996) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية والتدين عند طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض, وتكونت العينة من (466) طالبا, واستخدام مقياس التدين من أعداد الصنيع, ومقياس مستوى إشباع الحاجات

النفسية من أعداد الباحث, وتوصل الباحث إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستوى إشباع الحاجات النفسية وبين ومستوى التدين.

كما هدفت دراسة الخضر(2000) إلى معرفة طبيعة العلاقة المحتملة بين التدين والشخصية أحادية العقلية في ضوء متغير الجنس في المجامع الكويتي, لعينة مكونه من (244) فردا, وقد خلصت الدراسة لارتباط جوهري في درجات المفحوصين على مجالين فقط من مجالات مقياس التدين هما: الإيمانيات والمهلكات, وحصلت الإناث على متوسطات أعلى وبصورة جوهرية من الذكور في مجالات العبادات والمنجيات والمهلكات وفي الدرجة الكلية على المقياس الديني.

كما هدفت دراسة كونيج (Koening, 2002) إلى التحقق من ان الدين كمخطط معرفي يساعد الأشخاص على التوافق مع المشقة, لعينة مكونة من (122) فردا, وقد خلصت الدراسة إلى أن التوجه نحو التدين يساعد الأفراد على تحمل المشقة, كما انه يحسن من صحتهم الجسمية والنفسية ويزيد من فاعلية التفاعل الاجتماعي الايجابي بينهم.

كما قام الصالح (2002) بدراسة بهدف التعرف على العلاقة بين التفكير الايجابي وأساليب التنشئة الأسرية ومستوى السلوك الديني والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية, وبلغت عينة الدراسة (374) طالبا من المرحلة الثانوية, واستخدم الباحث عددا من المقاييس منها: مقياس التنشئة الأسرية من أعداد الباحث, ومقياس تورنس للتفكير ألابتكاري تقنين عبد الله النافع وآخرين, ومقياس السلوك الديني من أعداد نصار, وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها : وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجة التفكير ألابتكاري ومستوى السلوك الديني, وكذلك بين التفكير ألابتكاري والتحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة القحطاني (2009) إلى معرفة العلاقة بين التدين والكفاءة الاجتماعي، وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الجامعية في مدينة تبوك، وتكون مجتمع الدراسة، من طلبة جامعة تبوك الذكور للعام الدراسي (2010-2009), والبالغ

عددهم (1300) طالبًا موزعين على السنوات الأربع، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبًا، ولقد استخدم الباحث المنهج الشبة تجريبي, ولقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في التدين بين طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة لصالح الثالثة, ولقد أوصت الدراسة إلى أهمية التوعية الدينية وأثرها على الكفاءة الاجتماعية.

اما دراسة عسيلة, وحمدونة (2015) فقد هدفت الى التعرف على علاقة الالتزام الديني بكل من قلق الموت وخبرة الأمل لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، كذلك التعرف على الفروق في كل من الالتزام الديني وقلق الموت وخبرة الأمل تبعا لمتغير الجنس، والتخصص العلمي، والمستوى الدراسي، والانتماء التنظيمي لهم، وأجريت الدراسة على عينة من (394) مفحوصا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين الالتزام الديني وقلق الموت، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الالتزام الديني وخبرة الأمل لدى الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الالتزام الديني، ووجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث في قلق الموت ولصالح الذكور في خبرة الأمل، ووجود فروق لصالح حماس في الالتزام الديني، كذلك وجود فروق لصالح فتح والمستقل في قلق الموت، ووجود فروق لصالح حماس، ولصالح الجهاد الإسلامي في خبرة الأمل، وأخيرا لا توجد فروق.

كما هدفت دراسة مليباري (2015) إلى معرفة علاقة الالتزام الديني بمستوى السعادة لدى طلبة جامعة أم القرى, وتكونت عينة الدراسة من (422) طالب من جامعة أم القرى, ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي, ولقد استخدم الباحث مقياسي الالتزام الديني والسعادة من إعداد وتقنين (جان, 2008) ولقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الالتزام الديني ومستوى السعادة لدى طلبة جامعة أم القرى.

التعقيب على الدراسات السابقة

التعقيب على الدراسات التي تناولت التفكير التأملي

أولا : لقد تناولت بعض الدراسات السابقة التفكير التأملي, وعلاقته ببعض المتغيرات, مثل اثر استخدام بعض الاستراتجيات على تنمية التفكير التأملي, والتحصيل الدراسي, ومستويات التفكير التأملي, بينما تناولت الدراسات الأخرى اثر فاعلية استخدام التفكير التأملي على بعض المتغيرات, ولقد ركزت اغلب الدراسات على مرحلة التعليم الجامعي.

ثانيا : اتفقت نتائج دراسة (عودات, 2006), ودراسة (محمد, 2009) على وجود فروق ذات دلالات احصائيه لصالح المجموعات التجريبية لاستخدام بعض الاستراتجيات لتنمية التفكير التأملي لدى الطلبة.

ثالثا : يتضح من الدراسات السابقة فعالية استخدام التفكير التأملي ووجود دلالات إحصائية على بعض المتغيرات لصالح المجموعات التجريبية, مثل دراسة (الفتلاوي, وهادي,2014) والتي أشارت إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية , الذين درسوا التعبير وفق مهارات التفكير التأملي , على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية, و دراسة (العارضة وآخرون, 2009), وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس أسلوب المعالجة الذهنية المعرفية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت برنامج تدريبي للتفكير التأملي.

رابعا : أما بالنسبة لمستويات التفكير التأملي, فلقد جاء مستوى الفهم في الترتيب الأول في دراسة لي (Lie, 2006), بيمنا خالفت دراسة (Phan, 2007) ذلك, فقد جاء مستوى التأمل في الترتيب الأول.

خامسا : ويتضح من خلال الدراسات السابقة وجود علاقة دالة إحصائيا بين التفكير التأملي والتخصص كما في دراسة نورتون (Norton, 1994), في حين وجود فروق في مستوى التفكير التأملي والتي تعزى إلى متغير نوع الدراسة والمرحلة التعليمية في دراسة

(بركات, 2005), ووجود فروق دالة إحصائيا لمتغير التخصص كما في دراسة (الشكعة, 2007).

سادسا : وتتفق الدراسات التالية على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا ما بين التفكير التأملي والتحصيل, وهي ودراسة (عودات, 2006), ودراسة (الفتلاوي وهادي, 2014).

- أما عن دلالة الفروق في مستويات التفكير التأملي وفقا لمتغير الجنس, فلقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستويات التفكير التأملي يعزى إلى الجنس في كل من دراسة(بركات, 2005), و دراسة (عودات, 2006), و دراسة (الشكعه, 2007), و دراسة فان (Phan, 2009), ولم تتفق دراسة (المرشد, 2014), فقد وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداءات الاعتيادية.

التعقيب على الدراسات التي تناولت الالتزام الديني (التدين) .

– يتضح من الدراسات السابقة عدة أمور نلخصها فيما يلي:

أولا : لقد تناولت الدراسات السابقة الالتزام الديني (التدين) وعلاقته مع بعض المتغيرات مثل قلق الموت (الشويعر, 1989), وبعدي المثالية والواقعية بين مفهوم الذات (المهاجري, 1990), والصحة النفسية (الخراز والزهراني, 1992), و أساليب التنشئة الأسرية (الصالح 1992), و والتوافق النفسي (أمين,1996), و وأساليب الحياة (الكبيسي, 1996), وإشباع الحاجات النفسية(السعدي, 1996, والشخصية أحادية العقلية (الخضر, 2000), التفكير الايجابي وأساليب التنشئة الأسرية (الصالح, 2002), والكفاءة الاجتماعي (القحطاني, 2009), و قلق الموت وخبرة الأمل (عسيلة وحمدونة, 2015).

ثانيا : لقد ركزت اغلب الدراسات على الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي.

ثالثا : اختلفت الدراسات السابقة في إعداد العينات, واختلفت أيضا في المقاييس المستخدمة في قياس الالتزام الديني.

رابعا : ويتضح من خلال الدراسات السابقة وجود علاقة دالة إحصائيا بين الالتزام الديني وبين مستوى قلق الموت كما في دراسة (الشويعر, 1989) وبين مفهوم الذات في دراسة (المهاجري, 1990), وفي دراسة (الخراز والزهراني, 1992) توجد علاقة دالة إحصائيا بين الالتزام الديني و الصحة النفسية, وبين الالتزام الديني و أساليب التنشئة الأسرية كما في دراسة (الصالح, 1992), وبين الكفاءة الاجتماعي كما في دراسة (القحطاني, 2009), وبين قلق الموت وخبرة الأمل كما في دراسة (عسيلة وحمدونة, 2015).

خامسا : أما بالنسبة لمتغير الجنس فلقد اختلفت الدراسات في ذلك فلقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث على الذكور كما في دراسة (مرزوق ومحمود, 1990) و دراسة (الخضر, 2000), بينما خالفت ذلك كل من دراسة (الكبيسي, 1996) فقد كانت الفروق لصالح الذكور على الإناث, بينما توصلت دراسة (عسيلة وحمدونة, 2015) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الالتزام الديني.

سادسا: ومن خلال العرض السابق وفي حدود علم الباحث أيضا لم تكن هنالك أية دراسة تناولت التفكير التأملي وعلاقته بالالتزام الديني.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

1.3 منهج الدراسة

للوصول إلى أهداف الدراسة, تم الاعتماد على المنهج الوصفي بشقية التحليلي والارتباطي, الذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة المدروسة (التفكير التأملي وعلاقته بالالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة), وتحليل بياناتها وبيان العلاقة ما بين مكوناتها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤتة للعام الدراسي (2016\2017) والبالغ عددهم (21750) طالب وطالبة.

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة أي ما نسبته (022%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية وفقاً للإجراءات التالية:

1. تم حصر عدد طلبة جامعة مؤتة في الكليات الإنسانية والعلمية والبالغ عددهم (21750) طالب وطالبة.
2. تم اختيار عينة عشوائية عنقودية مكونة من (500) طالب وطالبةو وكانت الكلية وحدة الأختيار، ثم تم توزيع المقاييس على أفراد عينة الدراسة، وتبين فقدان (3) استبيانات و(10) استبيانات غير صالحة للتحليل، وبهذا بلغ عدد أفراد العينة (487) فرداً والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي ومكان السكن والتقدير والكلية.

جدول(1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والكلية والمستوى الدراسي والتقدير ومكان السكن

المتغير	فئة التغير	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	189	%38.8
	أنثى	289	%61.2
المجموع		**487**	**%100**
الكلية	أنساني	219	%46.2
	علمي	255	%53.8
	المجموع	**487**	**%100**
المستوى الدراسي	أولى	99	%20.0
	ثانية	102	%21.0
	ثالثة	135	%28.0
	رابعة	135	%28.0
	خامسة	16	%3.0
	المجموع	**487**	**%100**
التقدير	84 فأكثر	88	%19.1
	83.9-76	185	%40.1
	75.9-68	137	%29.7
	أقل من 68	51	%11.1
	المجموع	**487**	**%100**
مكان السكن	داخل الكرك	194	%39.7
	خارج الكرك	293	%60.3
المجموع		**487**	**%100**

يتبين من الجدول(1) بأن الذكور كانوا أقل من الإناث حيث بلغ عدد الذكور (189) طالب، بينما بلغ عدد الإناث (298) طالبة، وفيما يختص بمتغير الكلية نلاحظ أن عدد الطلبة في الكليات العلمية بلغ (255) وهو أكثر من عدد الطلبة في الكليات الإنسانية والذي بلغ (219)، أما بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي فقد جاء طلبة السنة الرابعة والثالثة بالمرتبة الأولى وبلغوا (135) طالب وطالبة، ثم جاء طلبة السنة الثانية وبلغوا (102) طالب وطالبة، وفي المرتبة الثالثة جاء طلبة السنة الأولى وبلغوا (99) طالب وطالبة، وفي المرتبة الأخيرة جاء طلبة السنة الخامسة وبلغوا (14) طالب وطالبة، أما متغير التقدير فقد جاء بالمرتبة الأولى الطلبة الذين معدلهم جيد جدا وبلغوا (185) طالب

وطالبة، ثم تقدير جيد وبلغ (136) طالب وطالبة، وفي المرتبة الثالثة تقدير ممتاز وبلغ (88) طالب وفي المرتبة الأخيرة جاء تقدير مقبول وبلغ (51) طالب وطالبة، أما فيما يختص بمتغير مكان السكن فقد جاء عدد الطلبة من خارج الكرك أكثر وبلغوا (293) طالب وطالبة، بينما عدد الطلبة من داخل الكرك بلغ (192) طالب وطالبة.

4.3 أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التفكير التأملي

طور هذا المقياس من قبل كيمبير وزملائه (Kember et al, 2000)، ويهدف إلى قياس مستويات التفكير التأملي، ويحتوي المقياس على (16) فقرة مُقسمة على أربعة مجالات هي:

1. العمل الاعتيادي: هو كل ما تعلمه الفرد في حياته من خلال الاستخدام المتكرر، ويتمثل في الفقرات (1، 5، 9، 13).
2. الفهم: هو عملية ادارك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالاتها، ويتمثل في الفقرات (2، 6، 10، 14).
3. التأمل: هو جميع الأنشطة الانفعالية والعقلية، ويتمثل في الفقرات (3، 7، 11، 15).
4. التأمل الناقد: هو قدرة الفرد على تبرير وجهات نظره وأفكاره، ويتمثل في الفقرات (4، 8، 12، 16).

وقد خصص لكل مستوى (4) فقرات، وذلك على سلم استجابة خماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، واستعمل الباحث هذا المقياس للكشف مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة مؤتة، ملحق (أ).

تصحيح المقياس

تم الأخذ بعين الاعتبار تدريج المقياس المستخدم في الدراسة كالآتي:

موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

واستنا داً إلى ذلك فإنّ قيم المتوسّطات الحسابيّة التي وصلت إليها الدراسة، سيتمّ التعامل معها لتفسير البيانات على النحو التالي:

منخفض	متوسط	مرتفع
2.32 فما دون	2.33-3.65	3.66 فأكثر

وبناءً على ذلك فإذا كانت قيمة المتوسّط الحسابيّ للفقرات أكبر من أو يساوي (3.66) فيكون مستوى التفكير التأملي مرتفعاً، وهذا يعني موافقة أفراد المجتمع على الفقرة، أمّا إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابيّ(بين 2.33-3.65) فإنّ مستوى التفكير التأملي متوسّط، وإذا كان المتوسّط الحسابيّ (2.32 فما دون) فيكون مستوى التفكير التأملي منخفضاً.

صدق مقياس التفكير التأملي

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بالطرق التالية:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على (10) محكمين من أساتذة جامعة مؤتة وجامعة الحسين بن طلال ووزارة التربية والتعليم المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس والقياس والتقويم والادارة التربوية، والمكون من (16) فقرة وذلك للتحقق من مدى صدق فقراته، وملائمتها لمجتمع الدراسة، وصياغتها اللغوية ومدى إنتمائها، ولقد اعتمد نسبة الاتفاق (80%) لقبول التعديلات, وفي ضوء ذلك تم تعديل مجموعة من الفقرات وفقا لملاحظات لجنة التحكيم، ولم يتم حذف أي فقرة ملحق (ب).

ثانياً: صدق البناء الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء الداخلي، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، والتي تم اختيارها عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج

عينته الاساسية، والتي بلغت(30) طالب وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على المقياس، والجدول(2) بين ذلك:

جدول(2)

معاملات الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على مقياس التفكير التأملي

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
	1	.36		3	.581
العمل الاعتيادي	5	.501	التأمل	7	.434
	9	.363		11	.604
	13	.501		15	.434
	2	.618		4	.437
الفهم	6	.476	التأمل الناقد	8	.426
	10	.604		12	.416
	14	.370		16	.413

يتبين من الجدول (2) بأنه تحقق للمقياس مؤشرات صدق مناسبة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (.618-.363) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس التفكير التأملي

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيق المقياس بعد (15) يوماً على نفس العينة الاستطلاعية، والجدول رقم (3) يبين ذلك:

جدول (3)

معاملات الثبات لمقياس التفكير التأملي ككل ولأبعاده

البعد	كرونباخ ألفا
العمل الاعتيادي	0.67
الفهم	0.66
التأمل	0.75
التأمل الناقد	0.70
الكلي	0.85

يتبين من الجدول (3) أن قيم كرونباخ ألفا تراوحت (0.75−0.66) للإبعاد وللكلي بلغت (0.85) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

ثانياً: مقياس الالتزام الديني

تم تطوير مقياس الالتزام الديني من قبل (شويعر, 1989) وتكون المقياس من (50) فقرة موزعة على بُعدين هُما (علاقة الفرد بربه، وعلاقة الفرد مع الآخرين)، ويبين ملحق (ج) المقياس بصورته الأولية.

وفيما يلي نبذة عن البُعدين:

1. علاقة الفرد بربه: هو كل الأفعال التي يقوم بها الفرد وذات العلاقة بطاعة الفرد لربه وتنفيذ أوامره والابتعاد عن نواهيه، ويتمثل في المقياس بالفقرات (1-20).
2. علاقة الفرد مع الآخرين: هو كل الأفعال التي يؤديها الفرد وتؤثر على الآخرين أو يكونوا ذات علاقة بها، ويتمثل في المقياس بالفقرات (21-50).

وكانت الفقرات السلبية في مقياس الالتزام الديني على النحو التالي (3, 23, 26, 35, 39, 48, 49), وتم مراعاة ذلك في التحليل الإحصائي.

تصحيح المقياس

تم الأخذ بالاعتبار تدريج المقياس المستخدم في الدراسة كما يلي:

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا أبدا
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

واستناداً إلى ذلك فإنّ قيم المتوسّطات الحسابيّة التي وصلت إليها الدراسة، سيتمّ التعامل معها لتفسير البيانات على النحو التالي:

منخفض	متوسط	مرتفع
2.32 فما دون	2.33-3.65	3.66 فأكثر

وبناءً على ذلك فإذا كانت قيمة المتوسّط الحسابيّ للفقرات أكبر من أو يساوي (3.66) فيكون مستوى الألتزام الديني مرتفعاً، وهذا يعني موافقة أفراد المجتمع على الفقرة، أمّا إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابيّ(بين من 2.33-3.65) فإنّ مستوى الألتزام الديني متوسّط، وإذا كان المتوسّط الحسابيّ (2.32 فما دون) فيكون مستوى الألتزام الديني منخفضاً.

صدق مقياس الالتزام الديني:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على (10) محكمين من أساتذة جامعة مؤتة وجامعة الحسين بن طلال ووزارة التربية والتعليم المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس والقياس والتقويم والادارة التربوية, والمكون من (50) فقرة وذلك للتحقق من مدى صدق فقراته، ومدى ملائمتها، وصياغتها اللغوية الصحيحة، وقد تم تعديل مجموعة من الفقرات في ضوء اقتراحات وملاحظات أعضاء لجنة التحكيم, وبنسبة اتفاق (80%) بين أعضاء لجنة التحكيم, ولم يتم حذف أي فقرة.

ثانياً: صدق البناء الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء الداخلي، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، والتي تم اختيارها عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الاساسية، بلغت(30) فردا، وبحساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول(4) بين ذلك:

جدول(4)

معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لمقياس الالتزام الديني

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
علاقة الفرد بربه	1	.493	علاقة الفرد مع الآخرين	26	.484
	2	.451		27	.598
	3	.625		28	.412
	4	.568		29	.360
	5	.416		30	.677
	6	.366		31	.567

.579	32	.494	7	
.404	33	.722	8	
.395	34	.368	9	
.592	35	.391	10	
.368	36	.564	11	
.496	37	.406	12	
.678	38	.548	13	
.345	39	.533	14	
.712	40	.580	15	
.580	41	.517	16	
.413	42	.414	17	
.380	43	.597	18	
.714	44	.505	19	
.484	45	.390	20	
.543	46	.406	21	علاقة الفرد مع الآخرين
.373	47	.455	22	
.653	48	.342	23	
.414	49	.574	24	
.354	50	.403	25	

يتبين من الجدول (6) بأنه تحقق للمقياس مؤشرات صدق مناسبة تراوحت معاملات الارتباط بين (722.-342.) وجميعها دالة احصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس الالتزام الديني

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والجدول (5) يبين قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة الإعادة وكرونباخ ألفا:

جدول (5)

معاملات الثبات لمقياس الالتزام الديني ككل ولأبعاده

البعد	كرونباخ ألفا
علاقة الفرد بربه	0.79
علاقة الفرد مع الآخرين	0.81
الكلي	0.82

يتبين من الجدول (5) أن قيم كرونباخ ألفا تراوحت (0.81–0.79) للإبعاد وللكلي بلغت (0.82) وهي معاملات ثبات مرتفعة، ويبين الملحق (د) مقياس الالتزام الديني بصورته النهائية.

5.3 إجراءات الدراسة

1. اختيار مقياس التفكير التأملي لكمبير وآخرون المستخدم في دراسة ريان (2010)، وقد تم التأكد من دلالات صدقه وثباته،
2. كما تم اختيار مقياس الالتزام الديني (الشويعر, 1989) المستخدم في دراسة الفايدي (2009) والتحقق من صدقه وثباته.
3. الحصول على كتاب تسهيل المهمة، ملحق (و).
4. اختيار العينة المكونة من (530) طالب وطالبة، منهم (30) طالب وطالبة للعينة الاستطلاعية، و(500) طالب وطالبة يمثلون أفراد عينة الدراسة.
5. تم تطبيق مقياسي الدراسة على عينة الدراسة البالغة (500) طالب وطالبة.
6. تم جمع نسخ أدوات الدراسة والتحقق من مدى استكمالها للبيانات المطلوبة، ثم سيتم إدخالها إلى الحاسوب وتفسير نتائجها ومناقشتها.

6.3 متغيرات الدراسة

المتغير المتنبأ:التفكير التأملي: ولهُ (16) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (العمل الاعتيادي، الفهم، التأمل، التأمل الناقد).

المتغير المحك:الالتزام الديني: ولهُ (50) فقرة مُقسمة على بُعدين هُما (علاقة الفرد بربه، وعلاقة الفرد مع الآخرين).

المتغيرات الديموغرافية

1. النوع الاجتماعي.
2. الكلية.
3. التقدير.
4. المستوى الدراسي
5. مكان السكن

7.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب التالية:

السؤال الأول والثاني: تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

السؤال الثالث: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

وللإجابة عن فرضيات الدراسة تم استخدام:

1. تحليل الانحدار المتعدد.
2. تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.
3. تحليل التباين المتعدد.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضا مفصّلاً لنتائج الدراسة في ضوء أسئلتها المطروحة والتي هدفت الى الكشف عن علاقة التفكير التأملي بالالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة، كما يتضمن مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها وفقاً لتسلسل أسئلتها.

1.4 عرض النتائج :

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

"ما هو مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة مؤتة؟"

وللإجابة على هذا السؤال تمّ احتساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة، لتصّورات أفراد عينة الدراسة وذلك على مستوى كل بعد والبعد الكلي لتفكير التأملي والجدول (6) يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لتصّورات عينة الدراسة نحو التفكير التأملي

الرتبة	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد
2	مرتفع	0.65	3.96	الفهم
1	مرتفع	0.66	3.98	التأمل
3	مرتفع	0.62	3.81	التأمل الناقد
4	متوسط	0.69	3.51	العمل الاعتيادي
-	مرتفع	0.53	3.82	الكلي

يتبين الجدول رقم(6) أنّ المتوسطات الحسابية لتصّورات أفراد عينة الدراسة ككل، جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري(0.53)، كما جاءت التصورات على مستوى الأبعاد أيضاً بدرجة مرتفعة محتلاً بُعد التأمل بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ(3.98)، وجاء في المرتبة الثانية بُعد الفهم، بمتوسط حسابي بلغ(3.96)، ثم جاء بُعد التأمل الناقد بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء بُعد العمل الاعتيادي وبمتوسط حسابي بلغ (3.51). وفيما يلي عرضاً تفصيلياً على مستوى كل بعد من هذه الإبعاد:

أولاً بعد الفهم:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد الفهم

الرتبة	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
3	مرتفع	0.78	3.98	يتطلب مني هذا الفصل استيعاب المفاهيم التي يطرحها المعلم.	2
1	مرتفع	0.91	4.02	يتطلب النجاح فهم محتوى المواد التي أتعلمها.	6
2	مرتفع	0.83	4.01	يتطلب تنفيذ الأنشطة العملية فهم المواد التي أتعلمها.	10
4	مرتفع	0.92	3.83	أفكر بشكل مستمر في المواد التي تعلمتها.	14
-	مرتفع	0.65	3.96	الكلي	-

يظهر من الجدول رقم(7) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات عينة الدراسة لبعد الفهم جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.96) وانحراف معياري(0.65)، وقد احتلّت الفقرة رقم(6) والتي تنص على "يتطلب النجاح فهم محتوى المواد التي أتعلمها" المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي بلغ (4.02) وبدرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم(14) والتي تنص على " أفكر بشكل مستمر في المواد التي تعلمتها" في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وهي تعكس درجة موافقة مرتفعة.

ثانياً بعد التأمل:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد التأمل

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
3	أناقش أحيانا الآخرين في طرق تفكيرهم وأحاول التفكير بطريقة أفضل.	3.94	0.85	مرتفع	2
7	أحب أن أفكر كثيرا فيما أقوم به, وأبحث عن طرق بديلة للقيام بنفس العمل.	3.93	0.89	مرتفع	3
11	أتأمل غالبا في أفعالي لأرى ماذا كان باستطاعتي تحسين ما سأفعله.	3.89	0.88	مرتفع	4
15	أعيد النظر غالبا في خبراتي لكي أتعلم منها وأقوم بتحسينها في المرات القادمة.	3.96	0.82	مرتفع	1
-	الكلي	3.98	0.66	مرتفع	-

يظهر من الجدول رقم(8) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات عينة الدراسة لبعد التأمل جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري(0.66)، وقد احتلّت الفقرة رقم(15) والتي تنص على " أعيد النظر غالبا في خبراتي لكي أتعلم منها وأقوم بتحسينها في المرات القادمة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وبدرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم(11) والتي تنص على "أتأمل غالبا في أفعالي لأرى ماذا كان باستطاعتي تحسين ما سأفعله" في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وهي تعكس درجة موافقة مرتفعة.

ثالثاً بعد التأمل الناقد:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد التأمل الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
4	نتيجة لما تعلمته, فقد غيرت الطريقة التي انظر بها اتجاه نفسي.	3.88	0.84	مرتفع	2
8	أغير أفكارا كنت متماسكا بها سابقا.	3.80	0.85	مرتفع	3
12	أبدل الطريقة التي تعودت عليها في تنفيذ أعمالي.	3.70	0.84	مرتفع	4
16	اكتشفت أخطاء كنت أعتقد سابقا أنها صحيحة.	3.89	0.89	مرتفع	1
-	الكلي	3.81	0.62	مرتفع	-

يظهر من الجدول رقم(9) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات عينة الدراسة لبعد التأمل الناقد جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري(0.62)، وقد احتلّت الفقرة رقم(16) والتي تنص على " اكتشفت أخطاء كنت أعتقد سابقا أنها صحيحة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وبدرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم(12) والتي تنص على "أبدل الطريقة التي تعودت عليها في تنفيذ أعمالي" في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وهي تعكس درجة موافقة مرتفعة.

رابعاً بعد العمل الاعتيادي:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد العمل الاعتيادي

الرتبة	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
2	متوسط	1.04	3.56	أقوم بتنفيذ بعض الأنشطة دون التفكير فيما أقوم به.	1
4	متوسط	1.09	3.31	أقوم بنفس العمل عدة مرات دون أن أفكر فيما أقوم به.	5
1	متوسط	0.99	3.66	طالما أستطيع تذكر مادة الامتحان , فلا داع للتفكير كثيرا .	9
3	متوسط	1.03	3.51	متابعتي لما يقوله المعلم يغنيني عن التفكير كثيرا في مادته.	13
-	متوسط	0.69	3.51	الكلي	-

يظهر من الجدول رقم(10) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات عينة الدراسة لبعد العمل الاعتيادي جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وانحراف معياري(0.69)، وقد احتلّت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "طالما أستطيع تذكر مادة الامتحان, فلا داع للتفكير كثيرا" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وبدرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم(5) والتي تنص على "أقوم بنفس العمل عدة مرات دون أن أفكر فيما أقوم به" في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.31) وهي تعكس درجة موافقة مرتفعة.

ويفسر ارتفاع قيم الانحراف المعياري للفقرات (1, 5, 13) بان نمط العمل الاعتيادي للافراد يختلف من فرد الى آخر, ويرد ذلك الى التنشئة الاسرية, التي تساهم بشكل كبير في

نمط التفكير الاعتيادي, كما تساهم الحياة العلمية والعمليه في اختلاف الافراد فيما بينهم في انماط التفكير بشكل اعتيادي.

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

"ما هو مستوى الالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة؟"

وللإجابة على هذا السؤال تمّ احتساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة، لتصّورات مفردات عينة الدراسة وذلك على مستوى كل بعد والبعد الكلي للالتزام الديني, والجدول (11) يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (11)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة لتصّورات عينة الدراسة نحو الالتزام الديني

الرتبة	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد
1	مرتفع	0.57	3.99	علاقة الفرد بربه
2	مرتفع	0.54	3.81	علاقة الفرد مع الآخرين
-	مرتفع	0.51	3.90	الكلي

يبين الجدول رقم (11) أنّ المتوسطات الحسابية لتصّورات عينة الدراسة ككل، جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري(0.51)، كما جاءت التصورات على مستوى الأبعاد أيضاً بدرجة مرتفعة محتلاً بُعد علاقة الفرد بربه بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ(3.99)، وجاء في المرتبة الثانية والأخيرة بُعد علاقة الفرد مع الآخرين، بمتوسط حسابي بلغ(3.81). وفيما يلي عرضاً تفصيلياً على مستوى كل بعد من هذه الإبعاد:

أولاً: بعد علاقة الفرد بربه

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد علاقة الفرد بربه

الرتبة	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
1	مرتفع	.91	4.38	أصلي جميع الصلوات المفروضة.	.1
17	متوسط	1.18	3.61	اذكر والدي على اخرج الزكاة في وقتها المناسب.	.2
19	متوسط	1.24	3.21	انشغالي بأمور الحياة ينسيني ذكر الله.	.3
6	مرتفع	.88	4.26	أدعو الله في الرخاء كما ادعوه بالشدة.	.4
4	مرتفع	.89	4.28	يمنعني خوفي من الله تعالى أن ارتكب أية معصية.	.5
2	مرتفع	.87	4.42	اشعر بخجل شديد من الله إذا عملت ما لا يرضى عنه.	.6
11	مرتفع	0.99	4.07	أشجع جميع من حولي على العمل بما يرضي الله.	.7
20	متوسط	1.19	3.28	أحرص على أداء صلوات النوافل.	.8
9	مرتفع	1.12	4.17	أقضي ما أفطرته في رمضان بعذر.	.9
16	مرتفع	1.02	3.88	أعمل على إماطة الأذى عن الطريق.	.10
12	مرتفع	1.00	4.05	أبادر إلى تقديم العون للجميع فيما لا يغضب وجه الله.	.11
14	مرتفع	1.02	3.90	أصلي الصلاة في أوقاتها.	.12
10	مرتفع	1.01	4.05	اذكر الله في جميع الأوقات.	.13
15	مرتفع	1.03	3.90	أستخير الله عند العجز في المفاضلة بين أمرين.	.14
18	مرتفع	1.17	3.32	أصوم أيام متفرقة في غير رمضان اقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم.	.15
13	مرتفع	1.08	3.92	إذا تبت إلى الله عن ذنب كبير , فإنني لا أعود إليه مرة أخرى.	.16
7	مرتفع	.96	4.22	أسبح وأحمد الله وأكبر الله في نهاية كل صلاة.	.17
5	مرتفع	.91	4.28	أبذل كل ما في وسعي لتحقيق أمر ما, ثم أفوض أمري إلى الله.	.18
3	مرتفع	.87	4.36	أحب الخير للآخرين وادعوا الله أن يرزقني مثلهم.	.19
8	مرتفع	0.96	4.23	أوفي بما أعد به.	.20
-	متوسط	.57	3.99	الكلي	

يظهر من الجدول رقم (12) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات عينة الدراسة لبعد علاقة الفرد بربه جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.99) وانحراف معياري(0.57)، وقد احتلّت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " أصلي جميع الصلوات المفروضة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.38) وبدرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم

(8) والتي تنص على " أحرص على أداء صلوات النوافل" في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.28) وهي تعكس درجة موافقة متوسطة.

ثانياً بعد علاقة الفرد مع الآخرين:

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة لبعد علاقة الفرد مع الآخرين

الرتبة	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
12	مرتفع	1.05	3.89	ألبي دعوات زملائي لي في الجامعة.	21
5	مرتفع	.916	4.20	أتسامح مع المخطئين بحقي رغم مقدرتي على عقابهم.	22
13	متوسط	1.18	3.40	ألجأ لعدم ذكر الحقيقة التي تتعارض مع مصالحي الخاصة.	23
9	مرتفع	1.06	3.97	أتحاشى الإطلاع على أسرار الآخرين.	24
3	مرتفع	.92	4.27	أسعى لتحقيق صلات طيبة مع المحيطين بي.	25
23	مرتفع	1.22	3.21	أسيء الظن ببعض من حولي, واكتشف بعد فترة إن ظني فيهم كان خاطئا.	26
7	متوسط	1.06	3.67	رغم كثرة مشاغلي إلا أنني أزور أقاربي بشكل مستمر	27
25	مرتفع	1.11	4.07	أتحاشى إزعاج الآخرين	28
18	مرتفع	1.05	3.79	أستطيع السيطرة على نفسي في مواقف الحزن والفشل	29
11	مرتفع	.91	3.89	إذا عمل أحدهم سلوكا يغضب الله فإنني أنهاه وأنصحه	30
16	مرتفع	1.00	3.78	أتصدق على الفقراء والمحتاجين	31
15	مرتفع	1.01	3.92	أشارك جيراني في مناسباتهم	32
22	متوسط	1.12	3.56	أخرج جزءً من الزكاة لأقاربي المحتاجين	33
6	مرتفع	1.00	4.02	أجالس الأشخاص ذوي الأخلاق الحسنة والصالحين	34
24	متوسط	1.31	3.21	أعامل من يبادرني العداء بالمثل	35
17	مرتفع	1.05	3.83	أسعى للإصلاح بين الأشخاص المتنازعين.	36
4	مرتفع	1.00	4.20	أشهد بالحق في الخصومة بين شخصين حتى ولو كان أحدهما من أقاربي.	37
11	مرتفع	1.01	3.94	إذا طلب مني أحد معونة مادية فإنني أعطيه ولو كان حساب على تلبية احتياجات.	38
27	متوسط	1.26	3.18	إذا أساء إلي احد فإنني أغضب و أهاجمة بشدة.	39
6	مرتفع	.99	4.08	إذا لم أتمكن من أن أكافئ أحدا قدم لي معروفا فإنني أدعو له.	40
5	مرتفع	1.06	4.11	أستأذن أقاربي وأصدقائي قبل زيارتي لهم.	41
2	مرتفع	.79	4.33	ألتزم بالصدق في كافة الأحوال, حتى لو أدى ذلك إلى عرقلة بعض مصالحي الخاصة	42
1	مرتفع	.82	4.39	إذا حيَاني أحدهم بتحية, فإنني أرد عليه بأحسن منها	43
	مرتفع	.96	4.06	أتحكم بغضبي وأعفو عمن أساء إلي.	44
4	مرتفع	1.13	4.10	إذا أساء إلي أحد والدي , فإنني أبقى على علاقة طيبة به ولا أقاطعه	45
12	مرتفع	.87	3.96	إذا رأيت من شخص سلوكا شاذا فإنني لا أرويه للآخرين بل أقدم له النصيحة	46
14	مرتفع	.97	3.76	عند التحدث بسوء عن شخص ما, فإنني أنهاهم.	47
26	متوسط	1.47	2.99	إذا ضايقني احد أصدقائي فإنني أناديه بلقبه الذي يكرهه.	48
30	متوسط	1.49	2.80	أحقد على الآخرين حين أرى لديهم صفات أو إمكانات أفتقدها.	49
15	مرتفع	.97	3.87	أفترض حسن النية, وأجد العذر لمن يخطئ بحقي.	50

-	مرتفع	.54	3.81	الكلي	-

يظهر من الجدول رقم (13) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات عينة الدراسة لبعد علاقة الفرد مع الآخرين جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري (0.54)، وقد احتلّت الفقرة رقم (43) والتي تنص على "إذا حيَاني أحدهم بتحية, فإنني أرد عليه بأحسن منها" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.39) وبدرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم (49) والتي تنص على "أحقد على الآخرين حين أرى لديهم صفات أو إمكانات أفتقدها" في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (2.80) وهي تعكس درجة موافقة متوسطة.

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه:

"**هل هناك علاقة مابين التفكير التأملي والالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة؟**"

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين التفكير التأملي بأبعاده (العمل الاعتيادي، الفهم، التأمل، التأمل الناقد) والالتزام الديني بأبعاده (علاقة الفرد بربه، علاقة الفرد مع الآخرين) والجدول رقم (14) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (14)

يوضح مصفوفة معامل ارتباط بيرسون العلاقة بين التفكير التأملي وكلّ بعد من أبعاده و الالتزام الديني، على المستوى الكُلي والبُعدي المنفرد

المتغير المحك الكلي	علاقة الفرد مع الآخرين	علاقة الفرد بربه	الأبعاد المتنبأ
**0.334	**0.412	**0.200	العمل الاعتيادي
**0.353	**0.265	**0.374	الفهم
**0.417	**0.324	**0.431	التأمل
**0.370	**0.330	**0.343	التأمل الناقد
**0.480	**0.434	**0.439	الكلي

يتضح من الجدول رقم (14)، بأن جميع العلاقات الارتباطية دالّة إحصائياً، وعند مستويات

إيجابية بين المتغيرات المتنبأه والممثلة بالتفكير التأملي، والالتزام الديني كمتغير محك، سواء على المستوى الكلي أو على مستوى البُعد الواحد، وقد بلغت القيمة الإجمالية للعلاقة الارتباطية بين التفكير التأملي والالتزام الديني ككل (0.480) وهي قيمة إيجابية تؤكد دور التفكير التأملي في الالتزام الديني لدى عينة الدراسة.

وكانت أقوى هذه العلاقات مع البعد المتنبأ (التأمل) حيث بلغت قوة هذه العلاقة الارتباطية (0.417) بشكل كلي, حيث بلغت (0.431) مع المتغير المحك (علاقة الفرد بربه), بينما كانت اقل مع المتغير المحك (علاقة الفرد مع الآخرين) (0.324), ويفسر ذلك ان التأمل يؤدي الى زيادة علاقة الفرد مع ربه.

بينما حلا في المرتبة الثانية المتغير المتنبأ (التأمل الناقد) حيث بلغت قوة العلاقة الارتباطية بشكل كلي الى (0.370)مع المتغير المحك ككل, حيث كانت قيمة العلاقة ما بين المتغير المتنبأ(التأمل الناقد) والمتغير المحك (علاقة الفرد بربه) (0.343), بينما كانت قيمة العلاقة ما بين المتغير المتنبأ (التأمل الناقد) والمتغير المحك (علاقة الفرد مع الاآخرين) (0.330), ويفسر التقارب بين القيمتين ان الفرد يستخدم النقد من اجل الوصول الى الحقائق.

وفي المرتبة الثالثة كانت قيمة المتغير المتنبأ (الفهم) حيث بلغت قوة العلاقة الارتباطية بشكل كلي الى (0.353), حيث كانت قيمة العلاقة الارتباطية ما بين المتغير المتنبأ (الفهم) والمتغير المحك (علاقة الفرد بربه)(0.374), بينما كانت قيمة العلاقة الارتباطية ما بين المتغير المتنبأ (الفهم) والمتغير المحك (علاقة الفرد بالآخرين)(0.265), ويفسر ذلك ان العلاقه ما بين الفرد وربه تقوم على فهم الفرد لما يجري حوله من احداث توصله الى علاقة قويه مع خالقه, بينما علاقة مع الاخرين تكون على منظور اجتماعي وبيئي اكثر منها فهم لتلك العلاقات مع الاخرين.

بينما حلت في المرتبة الاخيره العلاقة في البعد المتنبأ (العمل الاعتيادي) حيث بلغت قيمة هذه العلاقة الارتباطية (0.334)مع المتغير المحك ككل, فقد كانت قيمة العلاقة ما بين المتغير المتنبأ (العمل الاعتيادي) والمتغير المحك (علاقة الفرد مع الآخرين) (0.412), بينما

كانت العلاقة ما بين المتغير المتنبأ (العمل الاعتيادي) والمتغير المحك (علاقة الفرد مع ربه)(0.200), ويفسر ذلك ان اغلب العلاقات مع الاخرين تكون بشكل اعتيادي اما في الدراسة واما في العمل واما في الحياة الاجتماعية.

اختبار فرضيات الدراسة

قبل البدء في تطبيق تحليل الانحدار لاختبار فرضيات الدراسة تم إجراء بعض الاختبارات، وذلك من أجل ضمان ملائمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار، حيث تم التأكد من عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المتنبأه (Multicollinearity) باستخدام اختبار معامل تضخم التباين(VIF)(Variance Inflation Factory), واختبار التباين السماحية(Tolerance) لكل متغير من متغيرات الدراسة، مع مراعاة عدم تجاوز معامل تضخم التباين(VIF) للقيمة(10), وقيمة اختبار التباين المسموح(Tolerance) أكبر من(0.05), وتم أيضاً التأكد من إتباع البيانات للتوزيع الطبيعي(Normal Distribuation) باحتساب معامل الالتواء(Skewness) مراعين أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي إذا كانت قيمة معامل الالتواء تقترب من(0)، والجدول رقم(15) يبين نتائج هذه الاختبارات.

الجدول رقم(15)

اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح ومعامل الالتواء

أبعاد المتغير المتنبأه	معامل تضخم التباين	التباين المسموح به	معامل الإلتواء
العمل الاعتيادي	1.010	.978	-0.200
الفهم	1.036	.966	-0.685
التأمل	1.064	.939	-0.752
التأمل الناقد	1.080	.926	-0.590

نلاحظ أن قيم اختبار معامل تضخم التباين (VIF) لجميع المتغيرات تقل عن 10 وتتراوح بين (1.010 -1.080)، وأن قيم اختبار التباين المسموح (Tolerance) تراوحت بين (0.926-

0.978)، وهي أكبر من (0.05) ويعد هذا مؤشراً على عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المتنبأه (Multicollinearity)، وقد تم التأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي باحتساب معامل الالتواء (Skewness)، حيث كانت القيم تقترب من القيمة (0) يعني أقل من (1) لذلك يمكن القول بأنه لا توجد مشكلة حقيقية تتعلق بالتوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة، كما تم التأكد من صلاحية النموذج لكل فرضية منفرده والجدول رقم (16) يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (16)

نتائج تحليل التباين للانحدار (***Analysis Of variance***) للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار فرضيات الدراسة.

أبعاد المتغير المحك	المصدر	معامل التحديد R^2	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
علاقة الفرد بربه	الانحدار	0.193	23.886	23.886	80.460	0.000**
	الخطأ		100.045	.297		
علاقة الفرد مع الآخرين	الانحدار	0.189	21.146	21.146	78.394	0.000**
	الخطأ		90.900	.270		
الالتزام الديني ككل	الانحدار	0.231	22.495	22.495	101.02	0.000**
	الخطأ		75.041	.223		

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.01)**

يوضح الجدول رقم (16) صلاحية نموذج اختبار فرضيات الدراسة، بدلالة قيمة(F) المحسوبة ومستوى الدلالة المرافقة لها عند مستوى دلالة (α≤ 0.05)، حيث إن التفكير التأملي ككل يفسر(23.1%) من التباين في المتغير المحك الكلي (الالتزام الديني)، كما يفسر أيضاً(18.9%) من التباين في بُعد(علاقة الفرد مع الآخرين)، ويفسر أيضاً (19.3%) من التباين في بُعد (علاقة الفرد بربه)، وجميع ذلك يؤكد أثر التفكير التأملي

في تفسير الأبعاد المحكيه للالتزام الديني، وبناء على ذلك نستطيع اختبار أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية لمتغير المتنبأ لابعاد التفكير التأملي(العمل الاعتيادي, والفهم, والتأمل, والتأمل الناقد) في الالتزام الديني ككل؟

جدول رقم (17)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المتنبأ التفكير التأملي في الالتزام الديني

أبعاد المتغير المتنبأ	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T	مستوى الدلالة
العمل الاعتيادي	0.185	0.040	0.233	4.673	*0.000
الفهم	0.056	0.059	0.071	0.947	0.345
التأمل	0.204	0.055	0.251	3.735	*0.000
التأمل الناقد	0.085	0.061	0.100	1.383	0.168

*** ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05)**

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (17)، ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (t) أن أبعاد المتغير المتنبأ المتعلقة بـ (العمل الاعتيادي، والتأمل) جميعها ذات تأثير في الالتزام الديني، بدلالة معاملات(Beta) لهذه الأبعاد كما تظهر في الجدول وبدلالة ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (α≤0.05)، في حين لم يكن هنالك تأثير ذو دلالة إحصائية للبعدين (الفهم، والتأمل الناقد) في المتغير المحك الالتزام الديني.

ومما سبق يتبين ما يلي: رفض الفرضية الرئيسة التي تنص على انه يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين التفكير التأملي بأبعاده (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد) والالتزام الديني ببعديه (علاقة الفرد بربه وعلاقة الفرد مع الآخرين) لدى طلبة جامعة مؤتة، وقبول الفرض البديل جُزئيا الذي يؤكد

على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين التفكير التأملي بأبعاده (العمل الاعتيادي، والتأمل) والالتزام الديني ببعديه (علاقة الفرد بربه وعلاقة الفرد مع الآخرين) لدى طلبة جامعة مؤتة.

ولتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمثل علاقة التفكير التأملي بأبعاده (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد) في الالتزام الديني ببعديه (علاقة الفرد بربه وعلاقة الفرد مع الآخرين) تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression، والجدول رقم (18) يوضح نتائج ذلك.

جدول (18)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "**Stepwise Multiple Regression**" للتنبؤ في الالتزام الديني من خلال ابعاد التفكير التأملي كمتغيرات متنبئه

ترتيب دخول كمتغيرات متنبأه في معادلة التنبؤ	قيمة معامل التحديد R^2	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
التأمل	0.174	7.210	0.000
العمل الاعتيادي	0.230	4.945	0.000

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α≤0.05)**

- خرج من معادلة الانحدار المتعدد التدريجي: بعد الفهم، وبعد التأمل الناقد.

يتضح من الجدول رقم (18) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المتنبأه في معادلة الانحدار، بأن بعد التأمل قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (17.4%) من التباين في المتغير المحك، تلاه بعد العمل الاعتيادي وفسر مع بعد التأمل (23.0%) من التباين في

المتغير المحك، وخرج من معادلة الانحدار بعد الفهم وبعد التأمل الناقد، لأنهما غير دالان إحصائياً.

السؤال الخامس: ما القدرة التنبؤية للمتغير المتنبأ التفكير التأملي بابعاده (العمل الاعتيادي, والفهم, والتأمل, والتأمل الناقد) بعلاقة الفرد بربه كأحد أبعاد الالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة؟

جدول رقم (19)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المتنبأ التفكير التأملي في علاقة الفرد بربه كأحد أبعاد الالتزام الديني

أبعاد المتغير المتنبأ	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T	مستوى الدلالة
العمل الاعتيادي	0.083	0.046	0.092	1.809	0.071
الفهم	0.117	0.069	0.131	1.704	0.089
التأمل	0.273	0.063	0.298	4.329	*0.000
التأمل الناقد	0.037	0.071	0.039	0.525	0.600

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05)**

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (19)، ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (t) أن البعد المتنبأ (التأمل) ذو تأثير في علاقة الفرد بربه كأحد أبعاد الالتزام الديني، بدلالة معاملات(Beta) لهذه الأبعاد كما تظهر في الجدول وبدلالة ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (α≤0.05)، في حين لم يكن هنالك تأثير ذو دلالة إحصائية للأبعاد (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل الناقد) في علاقة الفرد بربه كأحد أبعاد المتغير المحك الالتزام الديني.

ومما سبق يتبين ما يلي: رفض الفرضية الرئيسة التي تنص على انه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين التفكير التأملي بأبعاده (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد) وعلاقة الفرد بربه كأحد أبعاد الالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة، وقبول الفرض البديل جُزئيا الذي يؤكد على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين التفكير التأملي (التأمل) وعلاقة الفرد بربه كأحد أبعاد الالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة. ولتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة في النموذج الرياضي، تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression، والجدول رقم (20) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (20)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي " ***Stepwise Multiple Regression***" للتنبؤ في علاقة الفرد بربه من خلال أبعاد التفكير التأملي كمتغيرات متنبئه

ترتيب دخول المتغيرات المتنبأه في معادلة التنبؤ	قيمة معامل التحديد R^2	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
التأمل	0.186	8.761	0.00

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α≤0.05)**

- خرج من معادلة الانحدار المتعدد التدريجي: بعد العمل الاعتيادي، وبعد الفهم، وبعد التأمل الناقد.

يتضح من الجدول رقم(20) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المتنبأه في معادلة الانحدار، بأن بعد التأمل قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره(18.6%) من التباين في بعد علاقة الفرد بربه كأحد أبعاد المتغير المحك الالتزام الديني، وخرج من معادلة الانحدار بعد العمل الاعتيادي وبعد الفهم وبعد التأمل الناقد، لأنهم غير دالين إحصائياً.

السؤال السادس: ما القدرة التنبؤية لمتغير التفكير التأملي بأبعاده (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد) بعلاقة الفرد مع الآخرين كأحد أبعاد الالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة؟

جدول رقم (21)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المتنبأ التفكير التأملي في علاقة الفرد مع الآخرين كأحد أبعاد الالتزام الديني

أبعاد المتغير المتنبأ	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T	مستوى الدلالة
العمل الاعتيادي	0.288	0.043	0.338	6.735	*0.000
الفهم	-0.004	0.064	-0.005	-0.068	0.946
التأمل	0.135	0.059	0.155	2.296	*0.022

التأمل الناقد	0.132	0.066	0.145	2.005	*0.046

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05)**

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم(21)، ومن متابعة معاملات(Beta)، واختبار(t) أن أبعاد المتغير المتنبأه والمتمثلة بـ (العمل الاعتيادي، والتأمل، والتأمل الناقد) ذو تأثير في الالتزام الديني، بدلالة معاملات(Beta) لهذه الأبعاد كما تظهر في الجدول وبدلالة ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (α≤0.05)، في حين لم يكن هنالك تأثير ذو دلالة إحصائية لبعد (الفهم) في علاقة الفرد مع الآخرين كأحد أبعاد المتغير التابع الالتزام الديني.

ومما سبق يتبين ما يلي: رفض الفرضية الرئيسة التي تنص على انه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين التفكير التأملي بأبعاده (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد) وعلاقة الفرد مع الآخرين كأحد أبعاد الالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة، وقبول الفرض البديل جُزئيا الذي يؤكد على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين التفكير التأملي (العمل الاعتيادي، والتأمل، والتأمل الناقد) وعلاقة الفرد مع الآخرين كأحد أبعاد الالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة.

ولتحديد أهمية كل متغير متنبأ على حدة في المساهمة في النموذج الرياضي، تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression، والجدول رقم (22) يوضح نتائج ذلك.

جدول (22)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "*Stepwise Multiple Regression* " للتنبؤ في علاقة الفرد مع الآخرين من خلال أبعاد التفكير التأملي كمتغيرات متنبأه

ترتيب دخول المتغيرات المتنبأه في معادلة التنبؤ	**قيمة معامل التحديد R^2**	**قيمة T المحسوبة**	**مستوى دلالة T**
العمل الاعتيادي	0.172	8.338	*0.000
التأمل	0.225	4.783	*0.000
التأمل الناقد	0.237	2.302	*0.022

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \le 0.05$)**

- خرج من معادلة الانحدار المتعدد التدريجي: بعد الفهم.

يتضح من الجدول رقم(22) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المتنبأه في معادلة الانحدار، بأن بعد العمل الاعتيادي قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (17.2%) من التباين في بعد علاقة الفرد مع الآخرين كأحد أبعاد المتغير المحك الالتزام الديني، وفي المرتبة الثانية جاء بعد التأمل وفسر ما مقداره (22.2%) مع بعد العمل الاعتيادي من التباين في بعد علاقة الفرد مع الآخرين كأحد أبعاد المتغير المحك الالتزام الديني، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء بعد التأمل الناقد وفسر ما مقداره(23.7%) مع بُعد العمل الاعتيادي وبُعد التأمل من التباين في بعد علاقة الفرد مع الآخرين كأحد أبعاد المحك التابع الالتزام الديني، وخرج من معادلة الانحدار بعد الفهم لأنه غير دال إحصائياً.

2.4 مناقشة النتائج :

دلت نتائج الدراسة أن تصورات أفراد العينة لمستوى التفكير التأملي جاء بدرجة مرتفعة على مستوى البعد الكلي، حيث أحتل بعد التأمل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، يليه بعد الفهم وبمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد التأمل الناقد وبمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء بعد العمل الاعتيادي وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وبدرجة متوسطة، وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى وعي طلبة جامعة مؤتة بأهمية التفكير التأملي والفائدة المرجوة منه، كما أن الدراسة تعزو هذه النتيجة إلى دور التفكير التأملي في مساعدة الطلبة على زيادة الحرية الأكاديمية كما تساعدهم على التخلص من السلوك الروتيني، بالإضافة إلى أن الدراسة تعزو هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة مؤتة يعملون على تنظيم خبراتهم وتأملها بحيث تمكنهم من رسم منظور تعليمي مُلائم لهم وهذا يزيد من مستوى التفكير التأملي لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Phan, 2007)، وتختلف مع دراسة (Lie, 2006) التي أظهرت أن مستويات التفكير التأملي جاءت بدرجة متوسطة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تصورات أفراد عينة الدراسة للالتزام الديني جاءت بدرجة مرتفعة على المستوى الكلي، كما جاءت بدرجة مرتفعة أيضا على مستوى الأبعاد مُحتلا بُعد علاقة الفرد بربه المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.99) يليه بُعد علاقة الفرد مع الآخرين وبمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى العلاقة الوجدانية والروحية بين الفرد وخالقه حيث أن هذه العلاقة تعتبر علاقة لها صدى في ضمير الفرد ووجدانه وتكون المحرك الأساسي لسلوكه ومعاملاته وأخلاقه، كما تعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن الدين يعتبر طبيعة داخلية للأفراد لذلك نجد أن لديهم مستوى عالي من الالتزام الديني، بالإضافة إلى ذلك فإن الدراسة تعزو هذه النتيجة إلى أن الدين يعتبر من الأمور الفطرية في حياة أي إنسان، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (النقيب وذياب، 1984) التي توصلت إلى أن أغلب الطلبة لديهم التزام ديني متوسط.

دلت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي والالتزام الديني على المستوى الكلي وعلى مستوى أبعاد التفكير التأملي جاءت العلاقات جميعها ذات ارتباطية عالية وجاءت أقوى العلاقات بين البعد المتنبأ التأمل والمتغير المحك الالتزام الديني وبلغت (0.417)، وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن التفكير التأملي يساعد الأفراد على التفكر بكل ما يجري حولهم من تغييرات وتطورات في الحياة، كما أنه يسمح لهم بالتأمل بهذه الحياة مما يساعدهم على زيادة وعيهم وتأكدهم من وجود خالق عظيم لهذه الحياة وذلك يعزز علاقتهم بالله وطاعته بشكل أكبر، كما أن تفكير الفرد التأملي يجعلهم على علاقة أفضل مع الآخرين وذلك بسبب أن التفكير التأملي يساعدهم على التعرف أكثر على الطرق الجيدة والملائمة للتعامل مع الآخرين بحيث يكونوا على رضا وتوافق تام، كما تعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أهمية التفكير التأملي في زيادة وعي الأفراد نحو أهمية الحياة وعظمة الخالق الذي أبدع خلقها مما يزيد من مستوى علاقتهم بربهم بالإضافة إلى تحسين قدرتهم على التعامل مع الآخرين، بالإضافة إلى أن الدراسة تعزو هذه النتيجة إلى أهمية التفكير التأملي الذي يعزز مستوى الوعي لدى الأفراد بهدف زيادة مخزون الخبرة والدراية المهنية ومهارات التفكير التأملي لديهم مما يساعدهم على تفحص تفكيرهم وقاعدتهم المعرفية والتعمق في فهم المسائل المعقدة وكل ذلك يجعلهم قادرين على القيام بالمداولات والحوارات والتعاون مع الآخرين بالإضافة إلى زيادة قدرتهم على تحمل المسؤولية والصبر والمثابرة بصورة أفضل.

أظهرت نتائج الدراسة أن التفكير التأملي ككل فسر (23.1%) من التباين في المتغير المحك الكلي(الالتزام الديني)، كما فسر (18.9%) من التباين في بُعد (علاقة الفرد مع الآخرين)، وفسر أيضاً(19.3%) من التباين في بُعد(علاقة الفرد بربه)، وجميع ذلك يؤكد أثر التفكير التأملي في تفسير الأبعاد التابعة للالتزام الديني، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التفكير التأملي بأبعاده (العمل الاعتيادي، والتأمل) والالتزام الديني ببعديه (علاقة الفرد بربه وعلاقة الفرد مع الآخرين)

لدى طلبة جامعة مؤتة، وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى الدور الكبير الذي يقوم به التفكير التأملي في تحسين المستوى التعليمي والعلمي للفرد حيث أن العملية التأملية مبنية على الخبرة المهنيّة، بالإضافة إلى أن التفكير التأملي شكل خاص من التفكير ينجم عن الشّك والحيرة في المواقف الحياتية التي يمر بها المرء مما يدفعه إلى البحث الهادف لجلاء الأمر مستعيناً بما تراكم لديه من استنتاجات مستمدة من التّجارب السابقة، وبذلك تكون وظيفة التأمل تحويل الحالة المتسمة بالغموض والحيرة والتناقض والفوضى إلى حالة من الوضوح والاتّساق يبقى مؤقتاً ورهناً بالظروف والاستنتاجات والحلول التي نتوصل إليها, وهي دائماً أولية وعلى الأكثر قد تتسم بالثبات النسبي وهذا ما يدفع إلى المزيد من التفكير والتجريب والمناقشة المستمرة والمتأنية.

3.4 التوصيات

بالاعتماد على النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

1. ضرورة اهتمام الكليات بإعداد المنهاج وتدريسها بطرق تساعد على تنمية التفكير التأملي, وذلك للأهمية البالغة للتفكير التأملي في زيادة قدرة الطلبة وخبراتهم.
2. تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال تضمين المناهج مواقف تاريخية تساعد على تنمية مهارات التفكير وتدريب أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام استراتيجيات تعليم التفكير.
3. ضرورة الاهتمام بالتوعية الدينية وذلك لأهميتها الكبيرة وأثرها الواضح على زيادة مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة.
4. ضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول مفهوم التفكير التأملي وربطه بسائر العمليات المعرفية الأخرى مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

المراجع

المراجع العربية

القران الكريم .

ابن منظور, محمد بن مكرم بن علي (1992). **لسان العرب.**(ط.3). بيروت: دار صادر.

الأشقر, عمر سليمان.(1996). **نحو ثقافة أسلامية أصيلة.**(ط.5). عمان : دار النفائس للنشر والتوزيع .

ألأعظمي, سعيد.(2007). **أساسيات علم النفس الطفولة والمراهقة.** الأردن: دار جهينة للنشر والتوزيع.

أمين،عبد الحميد حسن (1996) **الالتزام الديني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة جامعة بغداد،** كلية الآداب ،جامعة بغداد، رسالة ماجستير(غير منشورة).

بدر,أمل بنت محمد (1997) **بعض سمات الشخصية في ضوء مستوى السلوك الديني لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود** . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود , الرياض المملكة العربية السعودية.

بركات, زياد أمين(2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى الطلبة الجامعيين وطلبة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **بحث منشور جامعة القدس المفتوحة**. فلسطين.

بركات، زياد. (2006) الاتجاه نحو الالتزام الديني وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، المجلد(2)، العدد(2). http://www.hebron.edu/jouma/

البريكات, إبراهيم محمد, (1995), **المدخل لدراسة العقيدة الإسلامية**, دار السنة للنشر والتوزيع, الخبر, المملكة العربية السعودية.

بلعاوي, منذر يوسف, وابوسليمان, بهجت عبد المجيد(2015). أثر برنامج تدريس مهارات التفكير التأملي في دافعية التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم, **المجلة العربية لتطوير التفوق,** المجلد السادس. العدد (15). المملكة العربية السعودية.

بني احمد , عودة مصطفى علي (2013) **علاقة التربية الإسلامية بالتفكير التأملي** .عمان, الأردن : فضاءات للنشر والتوزيع .

جروان, فتحي عبد الرحمن (1999). **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**. (ط.1). العين: دار الكتاب الجامعي.

الخراز, عبد الله محمد, والزهراني, منصور سفر. (1992). **العلاقة بين التدين والصحة النفسية**, بحث غير منشور, جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية, الرياض: المملكة العربية السعودية.

خضر، عثمان حمود (2000) التدين والشخصية أحادية العقلية في بعض شرائح المجتمع الكويتي، **مجلة دراسات نفسية**، مجلد(10)، عدد(1)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.

الرازي, زين الدين أبو عبد الله محمد بن بكر بن عبد القادر الحنفي. (1999). **مختار الصحاح**. (ط. 6) .بيروت : المكتبة العصرية .

ريان, عادل(2010). دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية. **مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.** العدد العشرون.

زريق, معروف (1989). **علم النفس الإسلامي**. دمشق: دار المعرفة.

سعاد, جودت احمد (2003) . **درجة فهم مدير المدرسة الثانية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التأملي وممارسته له, وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري**, رسالة دكتور غير منشورة, الجامعة الأردنية, الأردن .

السعدي, خالد بن احمد (1996) . **إشباع الحاجات النفسية وعلاقته بالتدين عند طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض** . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية, الرياض: المملكة العربية السعودي.

الشكعة, علي(2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. المجلد 21 (4).

الشويعر, طريفة سعود. (1989). **الالتزام الديني في الإسلام وعلاقته بقلق الموت.** رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية البنات, جدة: المملكة العربية السعودية.

الصالح, عبد الرحمن محمد. (1992). **العلاقة ما بين أساليب التنشئة الأسرية ومستوى السلوك الديني لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية, المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود, الرياض: المملكة العربية السعودية.

الصالح, عبد الرحمن محمد. (2002). **العلاقة بين التفكير الايجابي وأساليب التنشئة الأسرية ومستوى السلوك الديني والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.** رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة الخرطوم, الخرطوم: السودان.

الصفتي, علي محمد خليل, (2001), **الالتزام تعريفه, عمومه, خصوصه**, مكتبة التعليم العالي, المملكة العربية السعودية.

الصنيع, صالح. (1998). **التدين علاج الجريمة.**(ط. 2). الرياض: مكتبة الرشد.

العارضة, محمد عبدالله جبر, والصرايرة, خالد شاكر, والجعافرة, أسمى عبد الحافظ, (2009), اثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. مصر. **مجلة البحوث النوعية**, العدد(14), ص 458-479.

مرزوق, عبد المجيد, ومحمود, أحلام (1990) مستوى الأداء الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة في ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية، **مجلة آفاق مستقبلية، بحوث مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي**، مجلد(2)،جامعة عين شمس، القاهرة (في بركات، 2006) .

العتوم, عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**.(ط1) عمان, الأردن . دار المسيرة للنشر والتوزيع .

عثمان، سيد (1986) **الإثراء النفسي: دراسة في الطفولة ونمو الإنسان**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .

العراقي، سهام محمود (1984) **الاتجاه الديني المعاصر لدى الطالب الجامعي**، مطبعة الجهاد، أسكندرية .

عسيلة, محمد إبراهيم, وحمدونة, أسامة سعيد(2015). الالتزام الديني وعلاقته بكل من قلق الموت وخبرة الأمل لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة. **مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية.** المجلّد 42 . العدد3 .

العفون , نادية حسين, وعبد الصاحب, منتهى مطشر (2012) **التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه** (ط. 1). عمان, الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع

عمران, محمد إسماعيل, والعجمي,حمد بيليه حمد.(2005). **أسس علم النفس التربوي رؤية تربوية أسلامية معاصرة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عودات, ميسر حمدان, 2006 **اثر استخدام العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعّلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن**, أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة اليرموك, الأردن.

الغزالي, محمد (1979). **هذا هو ديننا** , (ط. 3). القاهرة : دار الكتب الحديثة.

الفارابي , أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري. (1987). **الصحاح تاج اللغة العربية وصحاح العربية**. تحقيق , احمد عبد الغفور عطار, بيروت, دار العلم للملاين.

الفايدي، سهام(2009)، **التدين وعلاقته بالصحة النفسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

الفتلاوي, جؤذر حمزة كاظم, وهادي, ثابت كامل (2014). أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع العلمي. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**, العدد(18). جامعة بابل. العراق.

القحطاني, مسعود بن حسين(2009). **التدين وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة تبوك**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الأردن.

القحطاني، حسين سعيد؛ وطلافحة، فؤاد طه. (2007). التدين وعلاقته بالجمود الفكري (البرجماتية) دراسة ميدانية على طلبة كلية المعلمين لمدينة تبوك، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. المجلد الثالث والعشرون، العدد الرابع، ص 310-317 .

القرضاوي, يوسف (1977) . **الخصائص العامة للإسلام** . القاهرة : مكتبة وهبة .

الكبيسي، عبد الكريم عبيد جمعة (1996) **قياس الالتزام الديني وعلاقته بأساليب الحياة**، كلية الآداب ،جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) .

محمد, زبيدة (2009), التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم. مصر: **دراسات في المناهج وطرق التدريس**, العدد (149). ص 182-236.

المرشد, يوسف بن عقلا(2014). مستويات التفكير التأملي لدى طلبة جامعة الجوف. **مجلة جامعة طيبة التربوية**. المجلد التاسع, العدد20.ص(184-163).

مصطفى, شريف. (1992). **اثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية**, رسالة دكتوراه غير منشورة , الجامعة الأردنية.

المغربي، الطاهرة (2004) " التدين والتوافق ألزواجي". **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، م. 3، ع. 1.

ملبياري, وحيد بن علي (2015). **الالتزام الديني وعلاقته بالسعادة لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية.

المهاجري, فاطمة عبد الخالق. (1990). **السلوك الديني في الإسلام وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة جامعة أم القرى.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, مكة: المملكة العربية السعودية.

موسى, رشاد علي, الاغاء, أحسان خليل, سليم, مديحه منصور, كفافي, محمد رشاد سيد, محمد, فاتن علي, رزق, السعيد غازي محمد, غنيمة, هناء متولي. (1996). **علم النفس الديني.** مصر: مؤسسة المختار.

النقيب، عبد الرحمن، و ذياب ,إسماعيل (1984) الالتزام الديني لدى الطالب الجامعي الجامعي، **المجلة التربوية**، السنة، الأولى، المجلد ا(1) ،عدد(1)، كلية التربية، جامعة الكويت

النمر,عبد المنعم .(1987) .**الشخصية المسلمة كما يصفها الإسلام** . القاهرة: مختار للنشر والتوزيع .

الهاشمي, عبد الحميد (1985). **الرسول العربي المربي. (**ط. 2). الرياض: دار الهدى .

هرمز,صباح حنا, و إبراهيم, يوسف حنا. (1988) **علم النفس التكويني (الطفولة والمراهقة).** مديرية دار الكتب للطباعة والنشر: الجمهورية العراقية .

هلفش, جوردن, سميث, فليب (1963), **التفكير التأملي.** (ترجمة السيد محمد الغزاوي وخليل إبراهيم شهاب). القاهرة : دار النهضة العربية .

المراجع الأجنبية

Kember, D. , Leung, D. , Jones, A. , Loke, A. , Mckay, J. , Sinclair, K. , Tse, H. , Webb, C. , Wong, F. , Wong, M. & Yeung, E. (2000) . Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking Assessment & Evaluation in Higher **Education** , 25 (4) , 381 – 395 .

Kim ,Y. (2005) . **Cultivating reflective thinking**: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning. Unpublished Doctoral dissertation , The Pennsylvania State University.

Kirk, R,(2000),"A study of the use of a private chat room to increase reflective thinking in pre-service teachers", **College Student Journal**,34(1), 8-115.

Kish, C.& Sheehan, J. (1997)"Portfolios in the classroom : A vehicle for developing reflective thinking " **, High school Journal**, 80(4), 53-67

Koening ,H(2002) Religion as cognitive schema**. International Journal for the Psychology of Religion**,Vo1.50

Lie ,L. (2006) . **Students' reflective development in a PBL environment**. http://www.myrp.sg/ced/research/papers/ tlhe2006/ Students__ Reflective- Development__ Lim_ LA_. Pdf.

http://www.pbl2008.com/PDF/0048.pdf .

Merriam-Webster's **collegiate dictionary** (10 th ed.). (1993).Springfield, MA: Merriam .

Norton ,J. (1994) . **The effect of time , Teaching certificating type, and field placement on reflective thinking in preservice teachers**. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education, Atlanta , GA ,February 12 – 16.

Norton, Janet Lynn(1997) **"Locus of control and reflective thinking in preserves teachers "** Education, Academic search Premier, 117(3), 35-74.

Phan ,H. (2008) . **Achievement goals , the classroom environment, and reflective thinking** : A conceptual framework. Electronic Journal of Research in Education Psychlogy. ISSN , 6 (3) , 571 – 602 .

Phan, H. (2007). **An examination of reflective thinking learning approaches and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific**: a path analysis approach. Educational Psychology, 27, 789-806

Richard ,P.S(1991) **Religious devoutnness in college students relations with emotional and psychological separtation from parents** .ERIC, NO .EJ5790647.

Rodgers, C. (2002**). Defining reflection**: another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers College Record, 104, 842-866.

Schon, D.A. (1990). **Educating The Reflective Practitioner**. San Frances-co:- Jossey Bass.

Thouless, R.H.(1971). **An Introduction to the psychology of religion 3 rd edition** . London Cambridge University press .

قائمة الملاحق

الملحق (أ)

مقياس التفكير التأملي بصورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور المحترم :.........................السلام عليكم ورحمة الله وبركاته يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " التفكير التأملي وعلاقته بالالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة " ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتبني مقياسي التفكير التأملي لكيمبير ورفاقه (kember et al,2000) كما ورد في ريان (2012) والالتزام الديني لشويعر (1989).

يتكون مقياس التفكير التأملي من 16 فقرة, موزعة على أربعة أبعاد, لكل بعد (4) فقرات, وتتدرج الإجابة على سلم ليكرت الخماسي (موافق بشدة , موافق, محايد, معارض, معارض بشدة).

وللالتزام الديني أستخدم الباحث مقياس الشويعر (1989) المكون من(50) فقرة , بواقع (20) فقرة للبعد الأول, (30) فقرة للبعد الثاني, وتتدرج الإجابة على سلم ليكرت الخماسي, على النحو التالي (دائماً, غالباً , أحياناً , نادراً, لا أبداً).

مقياس التفكير التأملي بصورته الأولية

رقم الفقرة	الإبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1- العمل الاعتيادي : ويشير إلى كل ما تعلمه الفرد سابقا من خلال الاستخدام المتكرر , وأصبح نشاطا ينفذ تلقائيا .وتقيسها الفقرات :, 13,9,5,1								
1	أقوم بتنفيذ بعض الأنشطة دون التفكير فيما أقوم به .							
5	أقوم بنفس العمل عدة مرات دون أن أفكر فيما أقوم به .							
9	طالما أستطيع تذكر مادة الامتحان , فلا داع للتفكير كثيرا .							
13	متابعتي لما يقوله المعلم يغنيني عن التفكير كثيرا في مادته .							
2- الفهم : ويتضمن هذا المستوى إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالاتها , او معانيها في الشخص أو ممارسات الموقف . وتقيسها الفقرات : 2, 6, 10, 14								

2	يتطلب مني هذا الفصل استيعاب المفاهيم التي يطرحها المعلم .							
6	يتطلب النجاح فهم محتوى المواد التي أتعلمها .							
10	يتطلب تنفيذ الأنشطة العملية فهم المواد التي أتعلمها .							
14	أفكر بشكل مستمر في المواد التي تعلمتها .							

3- التأمل : وتشير إلى جميع الأنشطة الانفعالية أو العقلية التي يشترك فيها الا فراد بهدف استكشاف خبراتهم , والتعمق فيها وصولا إلى تقديرات وفهم جديد . وتقيسها الفقرات : 3, 7, 11, 15

3	أناقش أحيانا الآخرين في طرق تفكيرهم و أحاول التفكير بطريقة أفضل .						
7	أحب أن أفكر كثيرا فيما أقوم به , وأبحث عن طرق بديلة للقيام بنفس العمل .						
11	أتأمل غالبا في أفعالي لأرى ماذا كان باستطاعتي تحسين ما سأفعله .						
15	أعيد النظر غالبا في خبراتي لكي أتعلم منها وأقوم بتحسينها في المرات القادمة.						

4- التأمل الناقد : ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات التفكير التأملي , وينطوي على تحولات جوهرية في وجهات النظر , ويتحقق عندما يصبح الفرد قادرا على تبرير وجهات نظره , وأفكاره , ومشاعره , و إجراءاته . وتقيسها الفقرات : 4,8,12,16

4	نتيجة لما تعلمته في هذا الفصل , فقد غيرت الطريقة التي انظر بها اتجاه نفسي .						
8	غير هذا الفصل أفكار ا كنت متماسكا بها سابقا						
12	نتيجة لهذا الفصل , فقد غيرت الطريقة التي تعودت عليها في تنفيذ أعمالي .						
16	خلال هذا الفصل , اكتشفت أخطاء كنت أعتقد سابقا أنها صحيحة .						

الملحق (ب)

مقياس الالتزام الديني بصورته الأولية

مقياس الالتزام الديني

رقم الفقرة	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة الأردنية		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الأول : علاقة الفرد بربه								
1	**أصلي جميع الصلوات المفروضة .**							
2	**أخرج الزكاة في جميع ممتلكاتي في حدود النصاب.**							
3	**تستغرقني الحياة بمشاغلها لدرجة تنسيني ذكر الله.**							
4	**أدعو الله في الرخاء كما ادعوه بالشدة .**							
5	**حين تزين لي نفسي ارتكاب معصية ما فإن خوفي من الله يمنعني عن إتيانها.**							
6	**اشعر بخجل شديد من الله إذا عملت ما لا يرضى عنه.**							
7	**أحث جميع من حولي على العمل بما يرضي الله .**							
8	**أحرص على أداء صلوات النوافل .**							
9	**أقضي ما أفطرته في رمضان بعذر .**							
10	**أعمل على إماطة الأذى عن الطريق .**							

11	أبادر إلى تقديم العون للجميع فيما لا يغضب وجه الله .							
12	أصلي الصلاة في أوقاتها .							
13	اذكر الله في جميع الأوقات .							
14	أستخير الله عند العجز في المفاضلة بين أمرين .							
15	أصوم أيام متفرقة في غير رمضان اقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم .							
16	إذا تبت إلى الله عن ذنب كبير , فإنني لا أعود إليه مرة أخرى .							
17	أسبح وأحمد الله وأكبر الله في نهاية كل صلاة .							
18	أبذل كل ما في وسعي لتحقيق أمر ما , ثم أفوض أمري إلى الله .							
19	أحب الخير للآخرين وادعوا الله أن يرزقني مثلهم .							
20	أفي بما أعد به.							
	البعد الثاني : علاقة الفرد مع الآخرين							
21	ألبي دعوات زملائي لي في الكلية.							
22	أتسامح مع المخطئين بحقي رغم مقدرتي على عقابهم .							
23	ألجأ لعدم ذكر الحقيقة التي تتعارض مع مصالحي الخاصة.							
24	أتحاشى الإطلاع على أسرار الآخرين .							

25	أسعى لتحقيق صلات طيبة مع المحيطين بي.							
26	أسيء الظن ببعض من حولي, واكتشف بعد فترة إن ظني فيهم كان خاطئا .							
27	رغم كثرة مشاغلي إلا أنني أزور أقاربي بشكل مستمر .							
28	أتحاشى إزعاج الآخرين.							
29	أستطيع السيطرة على نفسي في مواقف الحزن والفشل.							
30	إذا عمل أحدهم سلوكا يغضب الله فإنني أنهاه وأنصحه.							
31	أتصدق على الفقراء والمحتاجين.							
32	أشارك جيراني في مناسباتهم.							
33	أخرج جزءً من الزكاة لأقاربي المحتاجين.							
34	أجالس الأشخاص ذوي الأخلاق الحسنة والصالحين.							
35	لو بادرني أحد بالعداء فإنني أعامله بالمثل.							
36	أسعى للإصلاح بين الأشخاص المتنازعين .							
37	أشهد بالحق في الخصومة بين شخصين حتى ولو كان أحدهما من أقاربي .							
38	إذا طلب مني أحد معونة مادية فإنني أعطيه ولو كان حساب حرماني من الاحتياجات .							
39	إذا أساء إلي احد فإنني أغضب و أهاجمة بشدة .							

40	إذا لم أتمكن من أن أكافئ أحدا قدم لي معروفا فإنني أدعو له .							
41	أستأذن أقاربي وأصدقائي قبل زيارتي لهم.							
42	ألتزم بالصدق في كافة الأحوال, حتى لو أدى ذلك إلى عرقلة بعض مصالحي الخاصة.							
43	إذا حيَاني أحدهم بتحية, فإنني أرد عليه بأحسن منها .							
44	أتحكم بغضبي وأعفو عمن أساء إلي .							
45	إذا أساء إلي أحد والدي , فإنني أبقى على علاقة طيبة به ولا أقاطعه .							
46	إذا رأيت من شخص سلوكا شاذا فإنني لا أرويه للآخرين بل أقدم له النصيحة.							
47	البعض يتحدث بسوء عن شخص ما , فإنني أنهاهم .							
48	إذا ضايقني احد أصدقائي فإنني أناديه بلقبه الذي يكرهه.							
49	أحقد على الآخرين حين أرى لديهم صفات أو إمكانات أفتقدها.							
50	أفترض حسن النية, وأجد العذر لمن يخطئ بحقي.							

الملحق (ج)

مقياس التفكير التأملي بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب & أختي الطالبة

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **" التفكير التأملي وعلاقته بالالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة "** ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتبني مقياسي التفكير التأملي لكيمبير ورفاقه (**kember et al,2000**) كما ورد في ريان (2010) والالتزام الديني **(لشويعر, 1989)**.

يتكون مقياس التفكير التأملي من 16 فقرة, موزعة على أربعة أبعاد, لكل بعد (4) فقرات, وتتدرج الإجابة على سلم ليكرت الخماسي **(موافق بشدة , موافق, محايد, معارض, معارض بشدة)**.

وللالتزام الديني أستخدم الباحث مقياس الشويعر (1989) المكون من(50)فقرة , بواقع (20) فقرة للبعد الأول, (30) فقرة للبعد الثاني, وتتدرج الإجابة على سلم ليكرت الخماسي, على النحو التالي (**دائماً, غالباً , أحياناً , نادراً, لا أبداً**).

أرجو التكرم بالإجابة بموضوعية على جميع فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة x على الإجابة المناسبة .

الباحث : خالد المراعية

قسم :علم النفس التربوي

جامعة مؤتة

الجزء الأول: المعلومات الأساسية

- النوع الاجتماعي : ذكر ☐ ى ☐

- الكلية: إنسانية ☐ ية ☐

- المستوى الدراسي : أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐ خامسة ☐

- التقدير الأكاديمي : ممتاز (84 فأكثر) ☐ جيد جدا (76- 83,9) ☐ جيد(68- 75,9) ☐

مقبول (اقل من 68) ☐

- مكان السكن : داخل محافظة الكرك ☐ خارج محافظة الكرك ☐

مقياس التفكير التأملي

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أقوم بتنفيذ بعض الأنشطة دون التفكير فيما أقوم به .					
2	يتطلب مني هذا الفصل استيعاب المفاهيم التي يطرحها المعلم .					
3	أناقش أحيانا الآخرين في طرق تفكيرهم و أحاول التفكير بطريقة أفضل .					
4	نتيجة لما تعلمته, فقد غيرت الطريقة التي انظر بها اتجاه نفسي .					
5	أقوم بنفس العمل عدة مرات دون أن أفكر فيما أقوم به .					
6	يتطلب النجاح فهم محتوى المواد التي أتعلمها .					
7	أحب أن أفكر كثيرا فيما أقوم به , وأبحث عن طرق بديلة للقيام بنفس العمل .					
8	أغير أفكار ا كنت متمسكا بها سابقا .					
9	طالما أستطيع تذكر مادة الامتحان , فلا داع للتفكير كثيرا .					
10	يتطلب تنفيذ الأنشطة العملية فهم المواد التي أتعلمها .					
11	أتأمل غالبا في أفعالي لأرى ماذا كان باستطاعتي تحسين ما سأفعله .					
12	أبدل الطريقة التي تعودت عليها في تنفيذ أعمالي .					
13	متابعتي لما يقوله المعلم يغنيني عن التفكير كثيرا في مادته .					
14	أفكر بشكل مستمر في المواد التي تعلمتها .					
15	أعيد النظر غالبا في خبراتي لكي أتعلم منها وأقوم بتحسينها في المرات القادمة .					

16	اكتشفت أخطاء كنت أعتقد سابقا أنها صحيحة .					

الملحق (د)

مقياس الالتزام الديني بصورته النهائية

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا ابداً

1	أصلي جميع الصلوات المفروضة .					
2	اذكر والدي على اخرج الزكاة في وقتها المناسب .					
3	انشغالي بأمور الحياة ينسيني ذكر الله .					
4	أدعو الله في الرخاء كما ادعوه بالشدة .					
5	يمنعني خوفي من الله تعالى أن ارتكب أية معصية .					
6	اشعر بخجل شديد من الله إذا عملت ما لا يرضى عنه .					
7	أشجع جميع من حولي على العمل بما يرضي الله .					
8	أحرص على أداء صلوات النوافل .					
9	أقضي ما أفطرته في رمضان بعذر .					
10	أعمل على إماطة الأذى عن الطريق .					
11	أبادر إلى تقديم العون للجميع فيما لا يغضب وجه الله .					
12	أصلي الصلاة في أوقاتها .					
13	اذكر الله في جميع الأوقات .					
14	أستخير الله عند العجز في المفاضلة بين أمرين .					
15	أصوم أيام متفرقة في غير رمضان اقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم .					
16	إذا تبت إلى الله عن ذنب كبير , فإنني لا أعود إليه مرة أخرى .					
17	أسبح وأحمد الله وأكبر الله في نهاية كل صلاة .					
18	أبذل كل ما في وسعي لتحقيق أمر ما , ثم أفوض أمري إلى الله .					
19	أحب الخير للآخرين وادعوا الله أن يرزقني مثلهم .					
20	أوفي بما أعد به .					
21	ألبي دعوات زملائي لي في الجامعة .					

					أتسامح مع المخطئين بحقي رغم مقدرتي على عقابهم .	22
					ألجأ لعدم ذكر الحقيقة التي تتعارض مع مصالحي الخاصة .	23
					أتحاشى الإطلاع على أسرار الآخرين .	24
					أسعى لتحقيق صلات طيبة مع المحيطين بي .	25
					أسيء الظن ببعض من حولي, واكتشف بعد فترة إن ظني فيهم كان خاطئا .	26
					رغم كثرة مشاغلي إلا أنني أزور أقاربي بشكل مستمر .	27
					أتحاشى إزعاج الآخرين .	28
					أستطيع السيطرة على نفسي في مواقف الحزن والفشل .	29
					إذا عمل أحدهم سلوكا يغضب الله فإنني أنهاه وأنصحه .	30
					أتصدق على الفقراء والمحتاجين .	31
					أشارك جيراني في مناسباتهم .	32
					أخرج جزءً من الزكاة لأقاربي المحتاجين .	33
					أجالس الأشخاص ذوي الأخلاق الحسنة والصالحين .	34
					أعامل من يبادرني العداء بالمثل .	35
					أسعى للإصلاح بين الأشخاص المتنازعين .	36
					أشهد بالحق في الخصومة بين شخصين حتى ولو كان أحدهما من أقاربي .	37
					إذا طلب مني أحد معونة مادية فإنني أعطيه ولو كان حساب على تلبية احتياجات .	38

39	إذا أساء إلي احد فإنني أغضب و أهاجمة بشدة .					
40	إذا لم أتمكن من أن أكافئ أحدا قدم لي معروفا فإنني أدعو له					
41	أستأذن أقاربي وأصدقائي قبل زيارتي لهم .					
42	ألتزم بالصدق في كافة الأحوال, حتى لو أدى ذلك إلى عرقلة بعض مصالحي الخاصة .					
43	إذا حيَاني أحدهم بتحية, فإنني أرد عليه بأحسن منها .					
44	أتحكم بغضبي وأعفو عمن أساء إلي .					
45	إذا أساء إلي أحد والدي , فإنني أبقى على علاقة طيبة به ولا أقاطعه .					
46	إذا رأيت من شخص سلوكا شاذا فإنني لا أرويه للآخرين بل أقدم له النصيحة .					
47	عند التحدث بسوء عن شخص ما , فإنني أنهاهم .					
48	إذا ضايقني احد أصدقائي فإنني أناديه بلقبه الذي يكرهه .					
49	أحقد على الآخرين حين أرى لديهم صفات أو إمكانات أفتقدها .					
50	أفترض حسن النية, وأجد العذر لمن يخطئ بحقي .					

الملحق (هـ)

قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة

رقم	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	أ.د. فؤاد طلافحة	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة مؤتة
2	أ.د. موفق سليم بشارة	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة الحسين بن طلال
3	د. أسماء الصرايرة	أستاذ علم النفس التربوي المشارك	جامعة مؤتة

قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة

4	د. محمد سلامة الرصاعي	أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك	جامعة الحسين بن طلال
5	د. امجد فرحان الركيبات	استاذ علم النفس التربوي المساعد	جامعة الحسين بن طلال
6	د. منى علي ابو درويش	أستاذ الإرشاد النفسي المشارك	جامعة الحسين بن طلال
7	د. ناصر طه	دكتوراه الإدارة التربوية	وزارة التربية والتعليم (العقبة)
8	د. سميه محمد عبد الرحمن	دكتوراه تكنولوجيا المعلومات	وزارة التربية والتعليم (العقبة)
9	د.علي المنزلاوي	دكتوراه علم النفس التربوي	وزارة التربية والتعليم (العقبة)
10	د. سحر غنيم	دكتوراه القياس والتقويم	وزارة التربية والتعليم (العقبة)

الملحق (و)

كتاب تسهيل مهمة